

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГАОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»**

**Л. Ф. Беликова, О. В. Чернова, Н. Е. Эрганова**

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ**

**Учебное пособие**

**Екатеринбург  
РГППУ  
2012**

УДК 37.016:316(075.8)

ББК С5р30-2я73-1

Б 43

**Беликова, Л. Ф.**

**Б 43** Методика преподавания социологии: учебное пособие / Л. Ф. Беликова, О. В. Чернова, Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 113 с.

ISBN 978-5-8050-0473-6

Рассмотрены теоретические аспекты методического знания и методической деятельности преподавателя социологии. Центральное место занимают вопросы методического проектирования и технологии конструирования различных средств обучения социологическим дисциплинам.

Учебное пособие предназначено студентам, обучающимся по направлению подготовки 040100.62 Социология, специальности 040201.65 Социология, а также преподавателям социологии.

УДК 37.016:316(075.8)

ББК С5р30-2я73-1

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент Н. Л. Плетева (ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»); кандидат педагогических наук, доцент Л. В. Колясникова (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0473-6

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2012

© Беликова Л. Ф., Чернова О. В.,  
Эрганова Н. Е., 2012

## Оглавление

Введение.....	5
1. Специфика содержания социологии .....	7
1.1. Особенности социологического знания.....	7
1.2. Специфика содержания высшего профессионального социологического образования при переходе на двухуровневую систему подготовки.....	8
1.3. Место и значение социологических дисциплин в системе высшего образования .....	14
Вопросы для самоконтроля .....	22
2. Методика преподавания социологии как научная отрасль педагогического знания .....	23
2.1. Специфика методики преподавания социологии .....	23
2.2. Основные понятия методики преподавания социологии, методическая терминология.....	25
Вопросы для самоконтроля .....	27
3. Методическая деятельность преподавателя социологии.....	28
3.1. Сущность методической деятельности.....	28
3.2. Виды методической деятельности.....	30
3.3. Уровни и формы осуществления методической деятельности.....	32
Вопросы для самоконтроля .....	34
4. Средства обучения в методике преподавания социологии .....	35
Вопросы для самоконтроля .....	40
5. Научно-методические основы отбора и анализа содержания учебного материала по социологии.....	41
5.1. Методический анализ учебного материала в обучении социологии .....	41
5.2. Структура методического анализа учебного материала .....	42
5.2.1. Подбор учебного материала .....	42
5.2.2. Структурно-логический анализ учебного материала .....	43
5.2.3. Методическая редукция .....	46
5.2.4. Определение состава предметно-познавательных действий обучаемых .....	47

5.2.5. Выбор методов обучения .....	48
5.2.6. Конкретизация обучающей и когнитивной целей .....	48
5.2.7. Рефлексия методической деятельности .....	49
Вопросы для самоконтроля .....	49
6. Дидактическое и методическое проектирование преподавания социологии .....	50
6.1. Проектирование целей обучения социологии.....	50
6.2. Проектирование средств изучения социологии .....	52
6.2.1. Метаплан-техника .....	52
6.2.2. Опорный конспект .....	56
6.2.3. Дидактические многомерные инструменты .....	58
6.2.4. Листы рабочей тетради .....	61
Вопросы для самоконтроля .....	66
7. Конструирование методов обучения социологии .....	67
7.1. Классификация методов обучения .....	67
7.2. Сущность и основные понятия проблемного обучения.....	68
Вопросы для самоконтроля .....	79
8. Контроль и коррекция результатов обучения социологии.....	80
8.1. Контроль в процессе обучения социологии .....	80
8.2. Педагогическое тестирование .....	86
Вопросы для самоконтроля .....	97
9. Методика проектирования форм обучения социологии .....	98
9.1. Технология урока .....	98
9.2. Основные формы обучения социологии в вузе.....	101
Вопросы для самоконтроля .....	106
10. Контроль и педагогический анализ учебных занятий по со- циологии.....	107
Вопросы для самоконтроля .....	109
Заключение.....	110
Библиографический список.....	111

## Введение

В развитии современной социологии можно выявить несколько направлений. Первое – поиск нового социологического знания, что является сферой научной социологии. Второе – определение новых возможностей для применения социологического знания. Этим занимается прикладная социология. Третье – передача социологического знания. В связи с этим все более возрастает роль учебной дисциплины «Методика преподавания социологии», которая в современных условиях становится одной из базовых при подготовке профессиональных социологов. Умение донести смысл социологического знания до аудитории слушателей является необходимым условием результативной деятельности квалифицированного специалиста.

Возможности преподавания социологии в современный период возрастают. Связано это с тем, что в последние два десятилетия произошло расширение масштабов социологического образования в России. Социологическое знание становится все более востребованным при подготовке специалистов в области экономики, маркетинга, психологии, педагогики.

Успешность обучающей деятельности преподавателя социологии определяется не только знанием предмета обучения, но и его способностью создавать оптимальные условия для реализации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаемых. Решающее значение при этом имеет способность преподавателя проектировать и применять в конкретной образовательной ситуации специальные средства обучения, с помощью которых осуществляется взаимосвязь и регуляция обучающей и учебной деятельности. Конструируются средства обучения в процессе осуществления педагогом методической деятельности. Поэтому в основу концепции содержания предлагаемого курса «Методика преподавания социологии» положена теория методического знания и методической деятельности как самостоятельного вида деятельности любого педагога, в том числе и преподавателя социологии.

Программой изучения дисциплины «Методика преподавания социологии» определяются задачи курса:

- формирование методических знаний и умений в области дидактического и методического проектирования средств обучения, содержания учебных занятий по социологическим дисциплинам;

- развитие информационно-аналитической компетентности будущего преподавателя социологии;
- обоснование методических приемов воспитывающего воздействия педагога на обучаемых средствами содержания предмета;
- создание условий для становления педагогической культуры и самореализации студентов в будущей профессиональной деятельности.

Решению этих задач поможет материал данного учебного пособия, который носит как научно-методический, так и практико-ориентированный характер.

Учебное пособие призвано способствовать формированию у обучаемых системного представления о содержании методической деятельности преподавателя социологии, содействовать повышению уровня развития их методической компетенции.

# 1. СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ СОЦИОЛОГИИ

## 1.1. Особенности социологического знания

История социологии как науки насчитывает всего полтора столетия. Тем не менее за этот относительно небольшой промежуток времени социология смогла занять достойное место в системе научного знания.

*Социология* – область научного знания, связанная с изучением социального взаимодействия и его результатов (социальных отношений и институтов, социальных общностей и личностей, а также самого общества как целостности).

Главной особенностью социологического знания являются не абстрактные рассуждения, а поиск достоверного знания, опирающегося на надежные эмпирические факты.

*Элементы системы социологического знания:*

- социальные факты, т. е. обоснованные знания, полученные в результате описания определенных фрагментов реальности;
- общие и специальные социологические теории (например, теория стратификации, теория культурного релятивизма и т. д.). Задача теорий – решить вопрос о возможностях и пределах познания общества в определенных аспектах. Теории развиваются в рамках теоретико-методологических направлений: макро- и микросоциологии, функционализма, символического интеракционизма и др.;
- отраслевые социологические теории (например, экономическая социология, социология семьи, социология города). Их задача – дать описание отдельных сфер жизни общества, обосновать программы конкретных социологических исследований, обеспечить истолкование эмпирических данных;
- методы сбора и анализа данных (массовый опрос, наблюдение, анализ документов, эксперимент), служащие для создания эмпирической базы и первичного обобщения эмпирических данных.

*Задача социологии* состоит в выработке научных представлений об обществе и его устройстве, о взаимоотношениях общества и личности, об источниках и движущих силах социальных и политических преобразований, совершающихся в современном мире, о соотноше-

нии намерений субъектов социальных действий с ближайшими и отдаленными последствиями этих действий.

В современном мире социология глубоко проникает в жизнь общества. Социология в целом и социологическая теория в частности получают все большее развитие во многих странах мира. Возрастает значимость социологии и в нашей стране, о чем свидетельствует открытие подготовки по этой специальности в различных учебных заведениях.

Современное социологическое знание представляет собой сложный корпус теоретических описаний социальной реальности и отдельных ее компонентов: процессов, институтов, макро- и микроструктур, групп и общностей, культуры, личности и т. п., методологических подходов, объяснительных конструкторов и эмпирических обобщений.

Картина мира в условиях глобализации социальных процессов в значительной мере социологизируется. Социология приобретает как методологический, так и мировоззренческий аспект. Причем это методология и мировоззрение особого рода, которые динамично трансформируются в повседневной жизни, профессиональной и иной практике человека.

Современный специалист в любой сфере практики нуждается в социологическом знании, оно помогает ему анализировать свои действия в системе социальных факторов, прогнозировать социальные риски, выстраивать личную стратегию поведения в зависимости от социальной ситуации.

## **1.2. Специфика содержания высшего профессионального социологического образования при переходе на двухуровневую систему подготовки**

Совершая краткий исторический экскурс, можно отметить, что российская общественная мысль всегда чутко реагировала на достижения социологической науки. Уже с середины XIX в. работы классиков социологии О. Конта, К. Маркса, Г. Спенсера были предметом дискуссий в среде российской интеллигенции. Наши соотечественники Н. И. Кареев, М. М. Ковалевский, П. Л. Лавров, Н. К. Михайловский, П. А. Сорокин не только пропагандировали социологию, но и внесли свой вклад в развитие социологической теории.



Однако ключевым фактором институционализации социологии призвано было стать профессиональное социологическое образование. Социология преподается в зарубежных вузах с конца XIX в. Тогда же в Европе появились первые социологические факультеты. В России первое отделение социологии было открыто на факультете общественных наук Петроградского университета в 1920 г.

В 20-е гг. XX в. в Советской России отдельными учеными предпринимались робкие и в целом безуспешные попытки «узаконить» научный статус социологии перед лицом официальной идеологии, однако уже в 30-е гг. социология окончательно переводится в разряд «несуществующих» дисциплин, ее преподавание прекращается.

Частичная реабилитация социологического знания произошла только в 1960-е гг. Со второй половины 1980-х гг. процесс институционализации российского социологического знания вступает в новую фазу.

Важным моментом в становлении социологического образования стало открытие в 1989 г. социологических факультетов в Московском и Ленинградском государственных университетах. С этого времени социология изучается в Российской Федерации в качестве обязательной учебной дисциплины.

В 1980-е гг. социология особенно быстро развивалась в университетах и академических институтах. Ее методы, инструментарий брали на вооружение и другие науки об обществе: экономика, право, демография. Социология начинала играть примерно ту же роль, которую выполняет математика в естественных отраслях научного знания, и прежде всего потому, что она позволяла давать количественные оценки многих качественных процессов социального развития.

Социологические подходы, исследования начали широко использоваться в практике социального и политического управления. Все это обеспечивало растущий авторитет относительно новой для нашей страны науки и привлекало молодых исследователей, преподавателей из смежных отраслей научного знания. Именно таким путем формировались в те годы первые кадры социологов в академических институтах, преподавателей социологии в университетах, специалистов социологических служб предприятий.

В начале 1990-х гг. российская социология окончательно утверждает собственные «права гражданства» в академическом мире. Проис-

ходит институционализация социологии в системе высшего образования, конституирование социологического образования в качестве особого вида образования. Во многих ведущих вузах России, прежде всего в университетах, открываются факультеты, отделения, кафедры социологии. Преподавание основ социологии вводится в учебных заведениях среднего профессионального образования и в продвинутых образовательных учреждениях общего среднего образования (гимназиях, лицеях).

Растет число специальных периодических изданий социологического профиля. За указанный период была создана достаточно обширная учебно-методическая база преподавания социологических дисциплин. Все преподаваемые курсы обеспечиваются учебными программами. Ежегодно выпускается несколько сотен наименований учебной и научной литературы по социологии.

Координационную работу по теоретическим, методическим вопросам подготовки социологов в вузах страны осуществляет Учебно-методический совет (УМС) по социологии, социальной антропологии и организации работы с молодежью Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию, куда входят представители всех вузов России, ведущих обучение по специальности «Социология».

Не реже двух раз в год на заседаниях УМС обсуждаются принципиальные вопросы социологического образования. Он стал центром обмена опытом, творческих дискуссий, кооперации усилий по улучшению качества подготовки специалистов. Почти каждое заседание совета сопровождается проведением научных конференций.

Вопросы методического обеспечения преподавания социологии в непрофильных вузах курирует Научно-методический совет по социологии.

Принципиальное значение для развития социологического образования приобретает связь преподавания с фундаментальными и прикладными исследованиями. Ключевая роль отводится кафедрам и проблемным лабораториям университетов.

Сегодня в стране функционирует *многоуровневая система подготовки кадров* социологов: бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура и докторантура.

Наряду с базовым социологическим образованием ведется преподавание социологии студентам других специальностей, обучение

социологии в средних профессиональных учебных заведениях, в образовательных учреждениях общего среднего образования.

В 2011/12 уч. г. все российские вузы перешли на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения. В 2008 г. 11 ведущих российских вузов сформировали рабочую группу по разработке федеральных государственных образовательных стандартов по направлению «Социология». Государственный университет – Высшая школа экономики при Правительстве Российской Федерации координировал эту деятельность. Разработанный консорциумом проект ФГОСа был признан лучшим по итогам конкурса, организованного Минобрнауки<sup>1</sup>. В Совет по стандартам был также представлен второй проект – от УМС<sup>2</sup>.

ФГОС по социологии существенно отличается от образовательного стандарта второго поколения. Основные отличия заключаются в следующем:

1. В нем *не фиксируется содержание образования*, т. е. не определяется, что именно должно преподаваться в рамках той или иной дисциплины. Компетентностный подход не предусматривает наличие обязательного списка дисциплин даже для базовой части основной образовательной программы (ООП). Вместо списка дисциплин в стандарте содержится логическая цепочка из определений областей, объектов, видов и задач деятельности социолога (уровня бакалавра и магистра). Соответственно выделены общекультурные и профессиональные компетенции, причем последние разделены по видам деятельности социолога. Благодаря стандарту третьего поколения вузы получили возможность скорректировать образовательную программу, разрабатывая, например, курсы по выбору, исходя из исследований, которые ведут их преподаватели.

2. Упор делается на совокупность общекультурных и профессиональных *компетенций*, которые должны формироваться в процессе обучения. По параметрам «знать – уметь – владеть» расписаны все основные блоки дисциплин.

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 040100 Социология, квалификация (степень) «бакалавр». URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/>.

<sup>2</sup> Обсуждение образовательного стандарта «Социология». URL: [http://www.ssa-rss.ru/index.php?page\\_id=183](http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=183).

3. Расчеты учебной нагрузки ведутся не в часах, а в *зачетных единицах (кредитах)*.

4. Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе *активных и интерактивных форм проведения занятий* (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий, работы студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Причем в бакалавриате доля интерактивных занятий должна составлять не менее 20 %, в магистратуре – не менее 40 %.

5. Стандарт второго поколения предъявлял более жесткие требования к номенклатуре курсов, а в результате оказывалось, что под одним и тем же названием подавались совершенно разные предметы. Сейчас вуз может сформировать программу, исходя из интересов и опыта своих преподавателей, студентов, с учетом потребностей регионального рынка труда и своих академических традиций. Вузы обязаны предоставить студентам возможность выбора дисциплин, а также участия в создании программы своего обучения. Решения о наполнении и распределении вариативной части ООП по годам обучения принимают ученые советы.

6. Появились новые *требования к учебно-методическому и материальному обеспечению учебного процесса*. В целом эти требования стали более конкретными. Например, в библиотеке вуза помимо учебников и научных изданий должны быть современные ведущие журналы по различным отраслям знания. Важно обеспечение лицензионного доступа к электронным базам периодических изданий.

Студенты должны иметь *доступ к сети Интернет*, причем не только на аудиторных занятиях, но и, что более важно, в процессе самостоятельной подготовки. В стандарте отмечается, что при использовании электронных изданий вуз должен обеспечить каждого обучающегося во время самостоятельной подготовки рабочим местом в компьютерном классе с выходом в Интернет в соответствии с объемом изучаемых дисциплин из расчета не менее одной точки удаленного доступа к сети Интернет на четырех студентов. Вуз должен быть обеспечен необходимым комплектом лицензионного программного

обеспечения, включающим пакеты наиболее распространенных программ прикладного характера для целей анализа социологических данных (SPSS, STATA или др.), что очень важно для подготовки социологов.

7. ФГОС предполагает переход на двухуровневую систему подготовки. Подготовка в магистратуре имеет свою специфику по сравнению с подготовкой в бакалавриате. Основные отличия заключаются в следующем:

1) В *бакалавриате* должны формироваться компетенции, связанные со способностями:

- понимать сложные процессы;
- анализировать потоки информации;
- осуществлять коммуникацию в разных средах.

В *магистратуре* упор делается на формирование компетенций, связанных:

- с самостоятельным формулированием задач;
- моделированием процессов, организацией сложных проектов.

Если бакалавр – это исполнитель в исследовании, то магистр – организатор, инициатор исследования.

2) В магистратуре студенту должна быть предоставлена бóльшая степень свободы по сравнению с бакалавриатом.

3) Магистерские программы должны содержать серьезную исследовательскую составляющую, позволяющую развивать аналитические компетенции студентов. Например, в обязательную часть ООП введен научно-исследовательский семинар как центральный элемент программы.

4) Вузом должны быть созданы условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций магистрантов к условиям их будущей профессиональной деятельности. С этой целью кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве экспертов должны активно использоваться работодатели (представители предприятий, научно-исследовательских институтов, фирм).

Трудность состоит в том, что требования к бакалаврам и магистрам в плане сформированности знаний и компетенций весьма близки. Только практика позволит оптимизировать подготовку тех и других.

5) Стандарт подготовки в бакалавриате отличается выраженной *направленностью на экономику, политику, управление*. Это позволяет поставить социологию в ряд престижных дисциплин, имеющих отно-

шение к управлению. Вместе с тем такой наметившийся сдвиг в сторону практических знаний может нанести ущерб овладению фундаментальными знаниями.

8. Повышены *требования к преподавателям*, которые должны:

- не только иметь ученые степени и звания, но и регулярно вести самостоятельные исследовательские (творческие) проекты или участвовать в реализации исследовательских (творческих) проектов;
- иметь публикации в отечественных научных журналах (включая журналы, рекомендованные ВАК для публикации результатов исследований) и/или зарубежных реферируемых журналах, сборниках материалов российских и международных конференций, симпозиумов по профилю;
- не менее одного раза в пять лет проходить повышение квалификации<sup>1</sup>.

Преподаватели должны понимать, какие компетенции формирует конкретный курс или группа читаемых ими курсов. Кроме того, они должны научиться измерять уровень развития компетенций, а для этого нужно уметь соответствующим образом формировать свой тематический план и подбирать методики.

Реальные изменения в российском социологическом образовании в свете формирования единого европейского образовательного пространства призваны доказать соответствие нового стандарта профессионального социологического образования стратегическим целям развития высшего профессионального образования, потребностям обучающихся, общества и рынка труда.

Все это предопределяет особенности преподавания социологии, профессиональной подготовки социологов при переходе на двухуровневую систему высшего образования.

### **1.3. Место и значение социологических дисциплин в системе высшего образования**

Исторический и социальный опыт показал, что социология занимает особое место в структуре социально-гуманитарной системы подготовки студентов высшей школы благодаря особому статусу этой науки.

---

<sup>1</sup> Обсуждение образовательного стандарта «Социология».

Социология, находящаяся на пересечении гуманитарных отраслей знания и социальных наук, выполняет интегративную (объединяющую) функцию по отношению ко всем другим социальным и гуманитарным наукам. Согласно основоположнику социологии О. Конту, социология – это наука об обществе в целом, которая обобщает теории и эмпирические данные различных социальных наук (экономики, политики, демографии, права и т. д.), выступая как единая социальная дисциплина, эффективная в теории и практических приложениях.

Социология, пожалуй, единственная дисциплина, которая пытается осмыслить опыт человечества в комплексе. Узкоспециализированные дисциплины, такие как экономика, социальная психология, маркетинг, генетика, филология, неизбежно в силу самой своей специфики учитывают лишь отдельные стороны социальных процессов, в то время как реальное решение социальных проблем невозможно без всестороннего учета различных факторов.

Структура социально-гуманитарного образования в основном определилась к моменту разработки стандартов высшего образования первого поколения в начале 1990-х гг. Она включала в себя обязательные курсы исторической, философской, экономической, социологической, политологической и культурологической направленности. И это был верный подход, если учитывать место социологических знаний в общенаучной и профессиональной подготовке современного специалиста<sup>1</sup>.

С начала 90-х гг. XX в. социология стала активно внедряться в систему преподавания общественных наук. Однако российская высшая школа не имела к этому времени необходимых условий, информационного и интеллектуального потенциала для реализации полноценного социологического образования. Только к концу 1990-х гг. появились преподаватели социологии с базовым образованием, были переведены и изданы произведения классиков мировой социологической мысли, появились полноценные отечественные учебники.

Однако на пути развития социологического образования был поставлен неоправданный барьер в связи с принятием образовательных стандартов высшего профессионального образования второго поколения. Социология была определена в учебных программах как фа-

---

<sup>1</sup> *Шафранов-Куцев Г. Ф.* Социологическое знание в системе социально-гуманитарной подготовки студентов. URL: <http://www.isras.ru/files/file/socis/2010-5/shafranov.pdf>.

культативная дисциплина, решение о необходимости преподавания которой отдавалось на усмотрение учебно-методических комиссий и ученых советов вузов. Таким образом, социология лишилась статуса обязательной дисциплины цикла «Общественные и социально-экономические дисциплины», и как следствие – во многих вузах она была исключена из учебных планов. В результате социологических курсов не осталось даже в некоторых педагогических университетах и институтах.

Сокращение учебного времени, отведенного на изучение социологических дисциплин, повлекло за собой ослабление кадрового потенциала преподавателей социологии, вынудило их к переориентации на чтение других учебных дисциплин. Были закрыты или перепрофилированы многие кафедры социологии.

В последние годы наблюдаются снижение конкурса на социологические факультеты и отделения, отсеб студентов во время обучения, в том числе и перевод на иные специальности, и другие негативные явления.

Особенно важным является углубленный подход к определению места социологии в структуре социально-гуманитарного образования и особенностям преподавания этой дисциплины при переходе на двухуровневую систему высшего образования, базирующуюся на новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

В рамках стандартов третьего поколения необходимость преподавания социологии на том или ином уровне определяется учебно-методическими комиссиями и учеными советами вузов. При этом курс социологии, охватывая основные закономерности развития современного общества, не может быть одинаков для всех групп студентов различных вузов. Особенности учебных курсов по социологии в отраслевых вузах, для студентов различных направлений подготовки состоят в том, что они могут выступать в роли своеобразного «моста между гуманитарным и специальным знанием по профессии»<sup>1</sup>.

Новый подход основан на том, что эффективность подготовки будущего специалиста в современном вузе оценивают по наличию профессиональных, социальных, индивидуально-личностных компетенций,

---

<sup>1</sup> *Силласте Г. Г.* Социологическое образование в отраслевом вузе: опыт интеграции // Высш. образование в России. 2007. № 2. С. 45–46.



включающих способности видеть социокультурный контекст деятельности, работать в команде, создавать благоприятную социальную среду и человеческие отношения, обращаться к различным источникам информации, повышать собственную квалификацию в течение всей жизни. Эти цели могут быть достигнуты только при использовании широкого круга социально-гуманитарных дисциплин на всех ступенях образовательной практики. Значительную роль может сыграть социологическая подготовка в высшей школе, позволяющая получить целостное представление об обществе и человеке как субъекте социальных изменений.

Курс «Социология», на наш взгляд, может быть обязательным для всех направлений подготовки, а социологические спецкурсы, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности, непременно должны присутствовать в программах подготовки магистров.

Так, социогуманитарная составляющая является неотъемлемой частью профессиональной культуры инженера, поскольку определяет социально приемлемую траекторию его научных изысканий и технических проектов, способов их реализации и практического применения. Сегодня, в условиях бурно развивающихся технологий, быстрых перемен в техносфере, инженер обязан учитывать, что каждое новое инновационное решение может привести к неоднозначным последствиям, которые нужно суметь предсказать. Потому будущим инженерам могут быть предложены спецкурсы по социальному проектированию: современный технический проект должен сопровождаться не только технической, но и социальной экспертизой, которая даст возможность представить различные сценарии развития, предположить очевидные и неочевидные общественные последствия.

На разных уровнях технического образования модули социальных и гуманитарных наук включают различные объемы знаний для достижения соответствующего уровня развития компетенций. Так, для уровня «бакалавр» социокультурная компетентность включает в себя способность к научному анализу общественных проблем и процессов, умение понимать социальный контекст профессиональной деятельности, ответственность за социальные последствия своего труда. Бакалавр может работать с разнообразной информацией, анализировать и транслировать ее другим специалистам, владеет навыками аргументации, ведения дискуссии и публичной речи, умеет организовать работу небольшого коллектива.

Студент, освоивший магистерский уровень, владеет компетенциями, связанными с выполнением аналитической и экспертной деятельности. Он сможет грамотно оценить социальные последствия инновационного проекта, дать экспертное заключение о социокультурной значимости технического решения; будет готовым к сотрудничеству со специалистами в смежных областях. К компетенциям магистра относятся способность к системному анализу принимаемых решений, умение строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять качественный и количественный анализ профессиональных проектов в социокультурном контексте. Магистр может не только понимать и использовать различные тексты профессионального и социально значимого содержания, но и самостоятельно их составлять и редактировать.

Будущим педагогам могут быть предложены спецкурсы по социологии образования, социологии личности, социологии молодежи, социологии культуры, методике и технике проведения социологических опросов. Овладение знаниями, приемами проведения хотя бы несложных опросов для молодого специалиста, ориентированного на работу в образовательной сфере, где всячески приветствуются инновационные подходы в образовании и воспитании, будет совсем не лишним.

Для будущих журналистов актуально изучение спецкурсов по социологии общественного мнения, социологии массовых коммуникаций, социологии рекламы. Ведь журналисты в профессиональной деятельности прибегают (часто неосознанно) к использованию таких методов социологического исследования, как опрос-интервью, работа в фокус-группах и т. п. Конечно, их работа была бы значительно эффективнее, если бы они применяли такие методы со знанием дела, а не по наитию, имели представление об их репрезентативности и т. д. Социологическое знание в современных условиях чаще всего именно через средства массовой коммуникации используется для целенаправленного формирования общественного сознания.

Современная социологическая наука и в методологических подходах, и в плане прикладных исследований накопила достаточный материал, который может обогатить современные программы подготовки специалистов для различных направлений профессиональной деятельности<sup>1</sup>. Основой такого взаимодействия выступают существующие в ре-

---

<sup>1</sup> Шафранов-Куцев Г. Ф. Указ. соч.

альной научной практике прямые и опосредованные связи между социальными, гуманитарными и естественными науками, в частности между социологией, социальными и естественнонаучными дисциплинами, за счет цельности научного знания и конвергенции научных дисциплин в современном информационном обществе. «Крупные социальные явления необъяснимы в строго дисциплинарных рамках без компаративного взгляда. Лишь позиция на перекрестке отраслей знания и компаративный подход позволяют обществоведам двигать вперед знание. Пересечения гибридных специализаций и компаративные взгляды – самые выгодные места в социальных науках»<sup>1</sup>.

Интересным в связи с этим является недавнее исследование сотрудников Национальной лаборатории Лос-Аламос (США) и института Санта Фе (США), касающееся связи между научными дисциплинами в информационном обществе. Исследователи впервые проанализировали около 1 млрд онлайн-обращений пользователей в онлайн-базах полнотекстовых научных публикаций Web of Science, Scopus, JSTOR, Ingenta и т. д., а также 346 312 045 взаимодействий пользователей с помощью одного из методов Web Mining; провели традиционный анализ связи социологии с другими научными дисциплинами с помощью анализа перекрестных ссылок цитирования в научных журнальных публикациях. Исследование показало, что в информационном обществе социология наиболее активно взаимодействует с экономикой, психологией, политологией, антропологией и рядом других социальных и естественнонаучных дисциплин<sup>2</sup>.

В целом развитие науки в информационном обществе происходит в рамках системной интеграции социальных и естественных наук в русле Science 2.0<sup>3</sup> (или Science Online), что включает в себя:

- создание онлайн-базы полнотекстовых научных журнальных статей;
- проведение крупных международных онлайн-исследований, в частности, с использованием распределенных вычислений на персо-

---

<sup>1</sup> *Доган М.* Социология среди социальных наук. URL: <http://ecsocman.edu.ru/data/2011/02/22/1214890308/Dogan.pdf>.

<sup>2</sup> *Давыдов А. А.* Системная социология: Data Warehousing. М., 2009. URL: [http://www.isras.ru/index.php?page\\_id=1012](http://www.isras.ru/index.php?page_id=1012).

<sup>3</sup> *Уолдрон М.* Science 2.0 – открытая наука // В мире науки. 2008. № 8. URL: <http://www.sciam.ru/article/3853>.

нальных компьютерах множества пользователей, разнесенных в географическом пространстве (например, международный исследовательский проект SETI<sup>1</sup>, посвященный поиску внеземных цивилизаций);

- разработку и использование аналитических онлайн-порталов, платформ и онлайн-баз данных, в которые изначально интегрированы подсистемы анализа, моделирования и визуализации;

- публикацию научных результатов в Интернете, в частности в научных онлайн-журналах, на официальных сайтах научных организаций, в блогах ученых;

- осуществление активных онлайн-коммуникаций ученых и т. д.

Российская социология также развивается в русле Science 2.0, взаимодействуя с экономикой, антропологией, политологией, математикой, наукой об образовании и другими научными дисциплинами.

Термин «Образование 2.0» появился в интернет-сообществе. Он возник по аналогии с термином «Веб 2.0», обозначающим новую парадигму в рамках www-сервиса Сети. Данный термин обозначает использование технологий Веб 2.0 в образовании согласно формуле «Образование 2.0 = образование + Веб 2.0»<sup>2</sup>.

Иногда Образование 2.0 понимается несколько шире – как образование, построенное на основе использования информационных технологий в учебном процессе. Иначе говоря, под Образованием 2.0 понимается совокупность таких базовых принципов и основанных на них образовательных систем, которые адекватны цели образования в постиндустриальную эпоху – созданию условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у него личной предприимчивости, навыков самообразования, умения принимать ответственные решения в ситуации выбора<sup>3</sup>.

Базовые принципы Образования 2.0: субъектность, избыточность, сотрудничество; условия их реализации: открытость образовательной системы и наличие адекватной когнитивной модели. В Образовании 2.0 не существует составленных заранее, в отрыве от обу-

---

<sup>1</sup> SETI. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/SETI>.

<sup>2</sup> Наумов А. Образование 2.0 стучится в дверь... откроем? // Компьютерра. 2008. № 44.

<sup>3</sup> Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 29 дек. 2001 г. № 1756-р. URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html).

чающихся, учебного плана и программ. Содержание образования всегда субъектно, т. е. формируется не составителями программ, а самими обучающимися «здесь и сейчас», в ходе их личного движения в мире большой культуры по индивидуальным образовательным траекториям. Постулаты классического образования, опирающегося на обучение в классах на уроках, считаются архаичными и тормозящими прогресс.

Специалисты исходят из того, что в условиях расширения неформального образования и развития сетевого сообщества основой образования в постиндустриальном обществе, вероятнее всего, будут Интернет и его свободные участники<sup>1</sup>. При этом подчеркивается, что информационные технологии в целом и Интернет в частности не могут стать системообразующим ядром образования; в основе любой образовательной системы всегда должна лежать педагогическая парадигма, а электронные средства коммуникации, хотя и опосредуют содержание, являются все-таки технологической надстройкой.

Однако в целом российская социология пока не готова эффективно функционировать в условиях информационного общества<sup>2</sup>, в частности, потому, что в России не развита *системная социология*<sup>3</sup>.

Системная социология базируется на методологическом принципе междисциплинарности, в частности на системной интеграции социальных, естественных и инженерных наук, проведении крупномасштабных международных исследований, в том числе онлайн-исследований, большими исследовательскими коллективами, на разработке и широком использовании компьютерных систем, аналитических онлайн-платформ, активно развивается в русле Science 2.0<sup>4</sup>. В последние годы получили развитие новые исследовательские направления системной социологии, например e-Social Science, Social Neuroscience, Social Genetics, Agent-based Social Systems Sciences и т. д.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Гольдин А. М. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? // Вопр. образования. 2010. № 2.

<sup>2</sup> Гольдин А. М. Образовательная система «школа-парк»: теория и практика. Екатеринбург, 2002.

<sup>3</sup> Давыдов А. А. Развитие интернет-технологий – вызов современной российской социологии. М., 2008. URL: [http://www.isras.ru/index.php?page\\_id=957](http://www.isras.ru/index.php?page_id=957).

<sup>4</sup> Давыдов А. А. Конкурентные преимущества системной социологии. М., 2008. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=855>.

<sup>5</sup> Давыдов А. А. Системная социология: перспективные методы и объекты исследований. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=855>.

В России существуют отдельные положительные примеры развития системной социологии. Так, например, на математико-механическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета, где ведется подготовка по специальности 080801 Прикладная информатика в области социологии (квалификация «информатик по социологии»), даются углубленные знания по математике, развиваются навыки программирования и преподается теория систем и системный анализ<sup>1</sup>.

В целом в информационном обществе есть все предпосылки для эффективного функционирования системной социологии, поскольку она обладает необходимыми теоретическими, методическими, техническими и иными возможностями и имеет многообещающие перспективы развития.

Развитие социологии связано и с успешностью деятельности преподавательского корпуса, с уровнем владения педагогами знаниями и умениями в области организации процесса обучения социологическим дисциплинам. Специфике этого вида деятельности посвящена следующий раздел пособия.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. В чем состоит отличие Федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Социология» от государственного образовательного стандарта 2000 г.?

2. На решение каких образовательных задач ориентирован компетентностный подход?

3. В чем состоят особенности содержания учебных курсов по социологии в отраслевых вузах в рамках стандартов третьего поколения?

4. В чем заключаются базовые принципы Образования 2.0?

5. На каком методологическом принципе призвана базироваться формирующаяся системная социология?

---

<sup>1</sup> Математико-механический факультет Санкт-Петербургского государственного университета. URL: <http://www.math.spbu.ru/ru/index.html>.

## 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ КАК НАУЧНАЯ ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

### 2.1. Специфика методики преподавания социологии

Методика преподавания социологии является одной из важнейших составных частей профессиональной подготовки будущего социолога, преподавателя социологии.

Фактически методические знания обслуживают профессиональную деятельность педагога, тесно связаны с приемами, методами этой деятельности и, кроме того, определяются личностью самого педагога и его творчеством. Для организации учебного процесса преподавателю социологии нужно хорошо знать не только учебный предмет, но и закономерности учебного процесса, психологию учебной деятельности. Причем в данном случае необходимы не просто теоретические знания по педагогике, психологии, физиологии, а сплав знаний, позволяющий учитывать и специфику преподаваемого предмета, и особенности восприятия учебного материала обучаемыми.

И вот тут на помощь может прийти методика преподавания социологии. Что же это за дисциплина? И почему она занимает такое важное место в профессиональной подготовке специалиста?

Для того чтобы представить теоретическую систему знаний по методике преподавания социологии, необходимо определить ее объект, предмет, понятийно-терминологический аппарат.

*Объект познания педагогики* – общественный процесс обучения и воспитания учащихся средствами изучаемой науки. *Объектом познания методики преподавания социологии* является процесс обучения социологическим дисциплинам в учебном заведении какого-либо вида.

Таким образом, объекты методики преподавания и педагогики практически одинаковы. Причем процесс обучения как объект исследования рассматривают не только педагоги и методисты, но и психологи, физиологи, системотехники, социологи, философы и т. д. Однако каждая наука рассматривает процесс обучения со своей точки зрения: педагогика – с позиции общих закономерностей передачи социального опыта; психология – как совокупность процессов мышления, памяти, усвоения; физиология – в аспекте физиологических особен-

ностей человеческого организма; социология – с точки зрения социального поведения участников процесса обучения; методику интересует вопрос «как обучать?».

Методика преподавания социологии рассматривает теорию и практику обучения, деятельность преподавателя и обучаемого в процессе изучения социологических дисциплин. Например, если речь идет о методике обучения социологии в колледже, то объектом методического познания является процесс обучения социологии, т. е. цели изучения этого предмета, содержание программы, методы и формы организации учебно-познавательной деятельности студентов и результаты обучения. В то же время, как мы уже говорили, процесс обучения – объект изучения педагогики. Общность объектов познания методики и педагогики указывает на единую природу методических и педагогических знаний.

Различия методики обучения и педагогики следует искать в сущности обучающей деятельности педагога-предметника и методической деятельности педагога-методиста.

Предметом деятельности педагога-предметника является организация процесса обучения предмету. Преподаватель-предметник организует когнитивную (учебную) деятельность учащихся на основе содержания и соответствующих методов обучения. Результат обучающей деятельности – обученный учащийся, его система знаний и умений, развитая личность.

Преподаватель-методист организует взаимодействие преподавателя и учащихся в процессе формирования новых знаний и умений. Взаимодействие можно спланировать и организовать с помощью специально разработанных средств, применяемых в обучении. Средства обучения в широком смысле оптимизируют процесс обучения предмету и обеспечивают получение планируемых результатов на учебном занятии.

Результатом методической деятельности являются специально разработанные средства обучения, образующие канал взаимодействия, по которому происходит регуляция обучающей деятельности педагога и когнитивной деятельности обучаемых по усвоению знаний, умений и навыков.

В центре внимания педагогики находятся диалектическое единство, взаимосвязь, интеграция структурных элементов процесса обучения. В методике доминируют вопросы: как обучать? с помощью ка-



ких средств обучения происходит трансформация содержания обучения в знания и умения обучаемых? Следовательно, *предмет рассмотрения методики преподавания социологии* – закономерности методической деятельности преподавателя социологии по разработке специальных средств обучения.

Методика преподавания социологии – это относительно самостоятельная ветвь педагогического знания о конструировании, применении и развитии специальных средств обучения, с помощью которых осуществляются взаимосвязь и регуляция деятельности преподавателя и обучаемых по формированию знаний, умений и развитию студентов в процессе изучения социологических дисциплин.

## **2.2. Основные понятия методики преподавания социологии, методическая терминология**

В развитии практики методической работы педагога и особенно ее теоретического осмысления, обоснования немаловажную роль играет система понятий и соотносимых с ними терминов. *Понятие* – это форма мышления, отражающая существенные свойства и связи явлений, это единица мышления. Любое познание осуществляется человеком как последовательность формирования понятий и установления связей между ними. Для того чтобы рассматриваемые процессы, явления, связи между ними были однозначны для всех, необходимо ввести термины. *Термин* – это слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо научное понятие.

Как и в любой науке, в методике преподавания социологии основные понятия служат фундаментом процесса обучения и в то же время показателем уровня ее развития. Построение научного знания всегда начинается с введения строгих и точных определений. Основное место в понятийном аппарате методики преподавания социологии занимают понятия, заимствованные из целого ряда смежных наук. Для упорядочения понятийно-терминологического аппарата методики преподавания социологии можно использовать одну из возможных классификаций – по источникам формирования. Выделяются три группы понятий в зависимости от базовой науки (рис. 1).

К первой группе *дидактико-методических понятий* относятся термины и понятия, пришедшие в методику из базовых наук: дидактики, теории воспитания, педагогической психологии и др. (напри-

мер, формирование социологического мировоззрения обучаемых, наглядность в обучении социологическим дисциплинам, знания обучаемых по дисциплине «Общая социология», содержание учебной дисциплины «Гендерная социология» и т. д.).

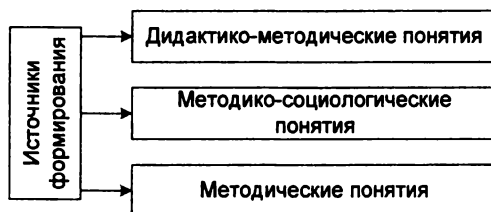


Рис. 1. Группы понятий в методике преподавания социологии

Вторую группу образуют *методико-социологические понятия*, опирающиеся на социологическую терминологию. Ее составляют понятия и термины преподаваемой науки – социологии: названия объектов изучения; названия социальных явлений, процессов (например, семья не как объект исследования социологической теории, а как методико-социологическое понятие – объект познания обучаемыми, часть содержания учебного материала).

Содержание этих понятий в методическом употреблении существенно отличается от их содержания в социологическом употреблении. Термины в методическом употреблении нередко упрощаются ради повышения доступности и варьируются в зависимости от уровня подготовки обучаемых.

К третьей группе относятся собственно *методические понятия*, т. е. понятия, появившиеся в результате развития методики преподавания социологии. Они подразделяются на следующие подгруппы:

1. Методические понятия и термины, являющиеся результатом уточнения, конкретизации общих дидактико-методических понятий (урок – урок обществознания – формирование понятия «общество» на уроке обществознания; алгоритм – алгоритм составления анкеты – алгоритм составления анкеты для проведения социологического исследования).

2. Названия методов, методических приемов, характерных не для дидактики в целом, а для обучения социологическим дисципли-

нам. В отличие от терминов первой подгруппы эти термины не являются результатом уточнения, вычленения из дидактико-методических понятий и не имеют с ними прямых преемственных связей (например, термин «социологический диктант»). Большинство данных терминов возникли в процессе становления методической практики как результат практической деятельности педагогов, методистов (опорный конспект по социологии, методическая подструктура лекции по социологии и т. д.).

3. Названия различных средств обучения социологическим дисциплинам: печатных изданий, используемых в процессе обучения (учебник по социологии, методические рекомендации для проведения семинаров, рабочая тетрадь по дисциплине и т. д.).

Следует отметить, что в методике преподавания социологии могут быть выделены многочисленные явления, приемы, методы, понятия которых еще не сформировались, и, естественно, отсутствуют соответствующие термины.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Какими качествами должен обладать современный преподаватель социологии?
2. Какова роль системы методических знаний преподавателя социологии?
3. Что является предметом исследования методики преподавания социологии?
4. Что является основанием для выделения групп в понятийно-терминологическом аппарате методики преподавания социологии?
5. Какие группы выделяют в понятийно-терминологическом аппарате методики преподавания социологии?

### 3. МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОЦИОЛОГИИ

#### 3.1. Сущность методической деятельности

Методическая деятельность рассматривается как самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога. При всем многообразии методик обучения, их дифференциации, разноплановости содержания обучения различным предметам в самых разных образовательных системах существуют общие теоретические основы, общая структура этого вида профессиональной деятельности педагога, основные процедуры выполнения методических разработок.

*Цель методической деятельности* – обслуживание практики обучения.

*Функции методической деятельности:*

- аналитическая;
- проектировочная, связанная с перспективным планированием и разработкой содержания обучения, планированием и подготовкой обучающей деятельности (система действий, связанных с перспективным планированием содержания сообщений, которые должны стать предметом усвоения учащимися; видов деятельности обучаемых, связанных с овладением данным содержанием; собственной деятельности, связанной с подготовкой и осуществлением педагогической деятельности);
- конструктивная, включающая систему действий, связанных с планированием предстоящего занятия (отбором, композиционным оформлением учебной информации), представлением форм предъявления учебного материала, ведущих к взаимодействию педагога и обучаемых в процессе формирования новых знаний и профессиональных умений и навыков;
- нормативное определение и разработка средств обучения, способствующих выполнению требований образовательных стандартов и учебных программ, условий осуществления образовательного процесса в учебном заведении данного типа;
- исследовательская.

Методическую деятельность педагога нельзя наблюдать непосредственно. Анализ, наблюдению поддается обучающая деятельность. Методическая деятельность – это сложная мыследеятельность преподавателя.

*Объектом методической деятельности педагога является процесс формирования знаний, умений и навыков.*

*Предмет методической деятельности* составляют различные приемы и методы, способы реализации и регуляции процесса формирования новых знаний и умений с учетом специфики содержания конкретного предмета. Эта деятельность проявляется опосредованно через методические продукты, созданные в ходе методического проектирования и конструирования.

Предметом обучающей деятельности является процесс формирования знаний, умений, навыков. Результатом и итогом этой деятельности в широком плане выступает обученный студент с развитыми способностями и мотивацией к учению.

*Субъектом методической деятельности* является педагог или коллектив педагогов. Опыт педагога-новатора ассоциируется с конкретным методическим приемом, который сконструирован им и удачно включен в его собственную методическую систему. Высшая форма представления методической деятельности в практике обучения – обобщение методической деятельности в различных публикациях, открытие школ-семинаров преподавателей, защита педагогом научной работы по результатам исследования собственной научно-методической системы.

*Результатом (продуктом) методической деятельности* является методически переработанный, отобранный учебный материал в различных формах представления информации (опорные конспекты, листы рабочей тетради, приемы, методы обучения, методическое обеспечение учебной дисциплины, учебные программы, обучающие программы и т. д.). Продуктами методической деятельности пользуются обучаемые на учебных занятиях при изучении социологических дисциплин.

Под *методической деятельностью преподавателя социологических дисциплин* следует понимать самостоятельный вид профессиональной деятельности по проектированию, разработке, конструированию, исследованию средств обучения, осуществляющих регуляцию обучающей и учебной деятельности по отдельному предмету или по циклу социологических дисциплин.

### 3.2. Виды методической деятельности

*Вид методической деятельности* – это устойчивые процедуры осуществления планирования, конструирования, выбора и применения средств обучения конкретному предмету, обуславливающие их развитие и совершенствование.

Методическую деятельность преподавателя социологии сегодня невозможно свести только к методической работе, она представляет собой совокупность различных видов деятельности, включающую:

- анализ учебно-программной документации, методических комплексов;
- методический анализ учебного материала;
- планирование системы учебных занятий;
- моделирование и конструирование форм предъявления учебной информации на учебных занятиях;
- конструирование деятельности обучаемых по формированию социологических понятий и практических умений;
- разработку методики обучения предмету;
- разработку видов и форм контроля знаний, умений, навыков обучаемых;
- управление и оценку деятельности обучаемых на учебных занятиях;
- рефлексию собственной деятельности при подготовке к учебным занятиям и при анализе их результатов.

Названные виды методической деятельности, конечно, не охватывают всего многообразия методической практики преподавателя социологии.

Освоение методической деятельности осуществляется посредством формирования методических умений. *Умение* – это способность будущего педагога выполнять определенные действия в новых условиях на основе ранее приобретенных знаний.

В соответствии с предметной сложностью и спецификой работы методические умения можно классифицировать по нескольким группам.

*Первая группа* методических умений связана с овладением дидактико-методическими основами профессиональной деятельности педагогов. Она включает в себя умения:

- проводить анализ учебно-программной документации по обучению специалиста;

- подбирать учебную литературу для изучения конкретной темы;
- выполнять логико-дидактический анализ содержания учебного материала, учебника;
- проводить методический анализ локального отрезка учебной информации;
- разрабатывать различные формы предъявления учебного материала: опорные конспекты, листы рабочей тетради и т. д.;
- располагать учебный материал на доске;
- разрабатывать комплексные методические приемы теоретического и практического обучения;
- разрабатывать различные формы определения уровня сформированности знаний и умений обучаемых;
- разрабатывать различные формы организации учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- проводить анализ учебных занятий.

*Вторая группа* методических умений учитывает специфику изучения учебного материала. Она включает умения:

- планировать систему учебных занятий по изучаемой теме на основе методического анализа;
- планировать учебную работу обучаемых;
- конструировать учебные и практические задачи и отбирать соответствующие учебные действия и операции;
- организовывать учебно-познавательную деятельность обучаемых и управлять ею;
- применять методы обучения;
- анализировать методические разработки.

*Третья группа* методических умений синтезирует ранее сформированные умения:

- применять методические рекомендации, методики и технологии обучения на практике;
- создавать вариативную методику обучения в зависимости от целей и реальных условий обучения;
- создавать собственную методическую систему обучения и представлять ее в методических рекомендациях.

Методические умения могут быть сформированы на определенных уровнях.

*Первый уровень* сформированности методических умений характеризуется осознанием цели выполнения того или иного методи-

ческого приема, осмыслением его операционного состава и выполнением по образцу, предложенному в методических рекомендациях. С точки зрения процесса обучения будущих преподавателей социологии этот уровень характеризуется методическими умениями, формируемыми в процессе изучения учебного предмета «Методика преподавания социологии».

*Второй уровень* – применение отдельных методических приемов или их комплексов в ситуациях, связанных с учебным процессом конкретного учебного заведения (педагогическая практика).

*Третий уровень* характеризуется переносом отдельных методических приемов, их комплексов и видов методической деятельности на новые предметные области. Перенос чаще всего осуществляется на основе осознания целей и использования сформированной ориентировочной основы методической деятельности и методического творчества (данный уровень характерен для педагогов-практиков).

### **3.3. Уровни и формы осуществления методической деятельности**

Различают два уровня описания любой деятельности: эмпирический и теоретический.

*Эмпирический уровень.* Предметом методической деятельности педагога являются приемы отбора, структурирования, редуцирования содержания учебного материала, адаптации методик и программ обучения к конкретным условиям обучения в данном учебном заведении и когнитивным особенностям обучаемых.

*Результатом методической деятельности* является методически переработанный, отобранный учебный материал. *Продуктами методической деятельности*, а это опорные конспекты, листы рабочей тетради, планы-конспекты учебных занятий и т. д., пользуются обучаемые.

Не каждый преподаватель и не сразу включается в методическую деятельность. Первоначально молодого педагога захватывает педагогический процесс. На осознание значимости этого вида деятельности уходит от одного до трех лет. Однако данный период может быть еще более длительным, если эта деятельность протекает интуитивно. Интуиция – хороший инструмент в профессиональной деятельности, в общении с обучаемыми, родителями и коллегами по работе.



Однако в процессе приобретения опыта преподаватель осознает, что методическая деятельность имеет качественно иной характер, особенности и специфику, чем обучающая, он становится педагогом-методистом, результатом работы которого является формирование не только системы знаний и умений, но и методических продуктов, позволяющих более эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью.

**Теоретический уровень.** Процесс обобщения опыта методической работы неизбежно связан с привлечением внимания педагогов-коллег. Это ставит задачу конструирования, систематизации и передачи данного опыта. Начинается процесс перевода методической деятельности с практического уровня на теоретический и оформления ее в самостоятельный вид профессиональной деятельности. Методическая работа превращается в профессиональную методическую деятельность, которая обеспечивает разработку сложных, зафиксированных в знаково-предметных системах регулятивных средств различного назначения, методов, методик обучения, обучающих программ, обучающих модулей и т. д. Методическая деятельность такого уровня появляется с открытием специальных институтов. Субъектами методической деятельности этого уровня являются педагоги-технологи.

*Педагог-технолог* – это специалист интегрального типа, органически сочетающий в себе функции деятельностного (образовательно-воспитательного) и метадеятельностного (организационно-методического) характера.

*Объектами деятельности* такого специалиста являются макроструктуры учебной информации. Это учебные программы, комплексы учебников, учебных пособий, техническая документация, научные статьи и банки информации, экономические, технологические программы развития региона.

*Предметом методической деятельности* на теоретическом уровне являются приемы создания, конструирования методов обучения, методик и технологий обучения, которые обладают признаками системности, воспроизводимости и продуктивны в практике обучения.

*Продуктами методической деятельности* данного уровня являются *дидактико-методические комплексы*, включающие:

- системы обучения;
- образовательные стандарты;

- учебные программы предметов;
- комплексы средств обучения;
- методы обучения;
- методики обучения отдельным предметам;
- технологии обучения.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. В чем отличие методической и обучающей деятельности преподавателя социологии?
2. Что является результатом методической деятельности преподавателя социологии?
3. Какие методические умения могут быть сформированы в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания социологии»?
4. Какие методические умения формируются в процессе прохождения педагогической практики?
5. Какие уровни сформированности методической деятельности можно выделить и в чем их различие?

#### 4. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ

Средства обучения – это посредники в организации и осуществлении учебного процесса. Они призваны облегчать и интенсифицировать обучение, повышать его продуктивность, а также усиливать учебную мотивацию.

В методике преподавания социологии под *средствами обучения* будем понимать все то, что помогает реализовать цели обучения. Все многообразие средств обучения можно объединить в три группы: материальные объекты, предметно-знаковые (знаковые) системы и логические регулятивы деятельности преподавателя (табл. 1). Рассмотрим эти группы подробнее.

Таблица 1

Средства обучения в методике преподавания социологии

Материальные объекты	Знаковые системы	Логические регулятивы
Учебные кабинеты, учебное оборудование, демонстрационное оборудование; технические средства обучения, включая информационно-вычислительную технику	Учебники, учебные и учебно-методические пособия; дидактический материал: карточки-задания, опорные конспекты, листы рабочей тетради, дидактические тесты; изобразительные пособия: плакаты, схемы	<i>Теоретический уровень:</i> подходы, принципы, правила, методы, методики обучения <i>Практический уровень:</i> действия педагога, операции, приемы обучающей деятельности

**Материальные объекты.** Основное назначение этой группы средств обучения – создать оптимально комфортные и безопасные условия для осуществления образовательного процесса; представить объекты будущей профессиональной деятельности выпускника.

**Знаковые системы.** Назначение данной группы средств обучения – представить информацию по изучаемым дисциплинам; создать условия для самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

**Логические регулятивы.** *Регулятивы* – это нормативы, предписания, целевые установки, обуславливающие деятельность человека. В роли

логических регулятивов выступают правила, инструкции, нормы поведения, т. е. все то, что регулирует деятельность человека, его поведение.

В методике под *логическими регулятивами деятельности педагога* понимаются конструкции, позволяющие описать процесс формирования знаний и умений, обуславливающие деятельность по их формированию. Это могут быть подходы к обучению, принципы, правила, методы, методики, приемы, операции, действия и т. д.

Методическая деятельность, как любая другая профессиональная деятельность, может быть описана на теоретическом и практическом уровнях, поэтому логические регулятивы деятельности преподавателя социологии также представлены на двух уровнях: эмпирическом и теоретическом (табл. 2).

Таблица 2

Логические регулятивы деятельности преподавателя социологии

Теоретический уровень	Эмпирический уровень
Представлен системой описания подходов к обучению, принципов, правил, методов, методик обучения, т. е. всего того, что создается в результате мыслительной деятельности педагога, которую нельзя наблюдать, но которая существует, опираясь на практический опыт	Представлен системой описания действий, операций, приемов организации учебно-познавательной деятельности обучаемых по формированию знаний и умений, т. е. того, что мы видим на практике, наблюдая, анализируя деятельность педагога на учебном занятии Опрос, показ – действия; лекция, беседа – методические приемы; организация самостоятельной работы учащихся – операция

От эмпирического уровня абстрагируется, отталкивается теоретическая деятельность педагога.

*Подход к обучению* – это логический регулятив, позволяющий реализовать главное направление в конструировании методики обучения. Широко распространены системный, деятельностный, проблемный подходы. В настоящее время стали все чаще применяться технологический и исследовательский подходы к обучению (табл. 3).

Как правило, преподаватель использует множество подходов к обучению, причем в основном интуитивно, выделяя те приемы и операции, которые кажутся ему наиболее значимыми и целесообразными.

Любая теория, любой подход определяются *принципами*, заложенными в их основу. В теории обучения получили разработку и применение *дидактические принципы* – теоретические положения, отражающие закономерности формирования новых знаний (принципы научности, наглядности, систематичности, доступности и т. д.).

Таблица 3

#### Технологический и исследовательский подходы к обучению

Технологический подход	Исследовательский подход
Обусловлен внедрением в процесс обучения современных технологий обучения. Позволяет решать дидактические проблемы управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. Цели должны быть фиксированы, максимально уточнены, ориентированы на достижение результата, максимально контролируются и скорректированы	Позволяет строить учебный процесс как поиск новых познавательных ориентиров, что дает возможность активизировать обучение, передать обучаемому инициативу в организации своего учебного познания

В процессе профессионального обучения, где все более востребованными становятся социологические знания, используются принципы, отражающие специфику построения процесса обучения по формированию профессиональных знаний, умений, навыков. Описаны от 10 до 15 принципов обучения. Наиболее распространенными являются принципы политехнизма, реализации межпредметных связей, профессиональной направленности и т. д. Их особенность состоит в том, что они служат регулятивными нормами для процесса обучения любому предмету.

Средствами регуляции деятельности педагога также являются правила обучения. *Правило обучения* – это совокупность логических предписаний деятельности преподавателя по осуществлению кон-

кретных операций и приемов, ведущих к планируемому результату в обучении. Правила обучения представляют собой переходную форму между принципами и методами обучения. В отличие от принципов правила имеют более конкретный характер, они указывают, при каких условиях наиболее благополучно будет реализован каждый конкретный принцип, т. е. педагогические правила рассматривают конкретные пути реализации необходимых педагогических условий.

Разработка методов обучения отвечает потребностям педагогической теории и практики. В настоящее время описано более 50 методов обучения.

*Метод обучения* – это результат теоретической деятельности по созданию программы совершенствования и преобразования обучения предмету.

Конструктивная природа методов обучения обнаруживается в относительно новых видах регуляции педагогической деятельности – методических руководствах.

*Методическое руководство* – система рекомендаций, в которых обоснованы и конкретизированы дидактические условия применения методов обучения.

В системе требований, которым должны соответствовать средства обучения, можно выделить следующие:

- эргономические (ориентируют на соблюдение гигиенических, психофизиологических норм восприятия средств обучения и их приспособление к особенностям деятельности преподавателя и обучаемых);
- эстетические (предполагают выразительность средств обучения в соответствии с нормами организации образовательной среды);
- технические (определяют, что средства обучения должны быть простыми по конструкции и управлению, надежными, иметь малые габариты и массу, отражать передовую технологию);
- экономические (важны, когда речь идет о создании новых или использовании имеющихся образцов средств обучения).

*Общие дидактические требования к средствам обучения:*

1. Средства обучения должны обеспечивать реализацию программ обучения, оказывать заметную помощь преподавателю в организации самостоятельной работы обучаемых, в воспитании нравственности, формировании эстетических взглядов, развитии познавательных способностей и логического мышления.

2. Средства обучения должны отвечать всем требованиям техники безопасности, а их применение должно быть безвредным для преподавателя и обучаемых.

3. Содержание средств обучения должно отвечать особенностям теоретического обучения и основным принципам дидактики.

4. В каждое средство обучения должна быть заложена динамика познания, логических построений и мысли.

5. Средства обучения должны соответствовать дидактическим и методическим задачам, которые решаются в процессе их использования.

6. В каждом средстве обучения должны быть учтены предшествующие опыт и знания обучаемых.

7. Каждое средство обучения должно выполнять только свои дидактические функции.

8. Средства обучения предмету должны составлять комплекс, в котором каждому из них отведены своя роль и место.

9. Средства обучения должны стимулировать применение современных методов и организационных форм обучения.

10. Для каждого средства обучения должны быть разработаны методические рекомендации и условия хранения.

11. Средства обучения, предназначенные для фронтальной работы, должны быть хорошо видны с расстояния 8 м, а средства обучения, предназначенные для индивидуальной работы, не должны занимать много места на столах обучаемых.

12. Средства обучения должны соответствовать психофизиологическим особенностям обучаемых.

13. Средства обучения по своей конструкции должны быть удобны для транспортировки и хранения.

14. Там, где цвет имеет информационную нагрузку, краска должна быть яркой, сочной и соответствовать действительной окраске предмета.

15. Качество материалов, применяемых для изготовления средств обучения, должно обеспечивать их долговечность и надежность.

16. Содержание и конструктивные особенности средств обучения должны быть такими, чтобы при их минимальном количестве и наименьших экономических затратах на них обеспечивался максимальный педагогический эффект.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Какую роль выполняют средства обучения в процессе изучения социологических дисциплин?
2. Какие группы средств обучения выделяют в методике преподавания социологии? Приведите примеры средств обучения для каждой группы.
3. Какие требования предъявляются к средствам обучения?
4. Какие требования предъявляются к учебной литературе?
5. Как соотносятся между собой логические регулятивы теоретического и практического уровня?



## **5. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОТБОРА И АНАЛИЗА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО СОЦИОЛОГИИ**

### **5.1. Методический анализ учебного материала в обучении социологии**

Наибольших затрат времени в деятельности преподавателя требуют анализ, выбор и отбор содержания учебного материала по предмету, а также переработка (дидактическая и методическая) учебного материала при подготовке к учебному занятию.

*Учебный материал* – часть конкретного социального опыта, подлежащая усвоению за единицу учебного времени (урок, занятие, тема), которая воплощена в тексте учебника, речи преподавателя и других средствах обучения (задачник, диафильм, кинофильм и пр.)

*Функции методического анализа учебного материала:*

- 1) выявление и преодоление трудностей в понимании и усвоении обучаемыми новых знаний, умений;
- 2) конструирование деятельности обучаемых по овладению новой системой понятий и способов деятельности.

*Цель методического анализа учебного материала* – определить приемы, способы и формы репрезентации отобранного содержания учебного материала, направленные на преодоление трудностей в его понимании и усвоении обучаемыми.

*Объект методического анализа учебного материала* – содержание учебной информации, методы, методики и технологии обучения.

*Предмет методического анализа учебного материала* – приемы, методы редуцирования и представления содержания учебного материала с учетом способностей обучаемых к пониманию, запоминанию и усвоению учебной информации.

*Методический анализ учебного материала в обучении социологии* – мыследеятельность преподавателя социологии по выявлению понятийного состава, структуры, логики учебного материала и выполнению его методической переработки с учетом специфики формируемых социологических понятий и психологических закономерностей познавательной деятельности обучаемых.

*Продукт методического анализа учебного материала* – дидактически редуцированный и методически обработанный учебный материал, представленный, например, в форме опорного конспекта, рабочей тетради, метаплана, алгоритма, теста, схемы, плаката и т. д.

## **5.2. Структура методического анализа учебного материала**

В структуру методического анализа учебного материала социологических дисциплин входят следующие процедуры:

- подбор учебного материала;
- структурно-логический анализ учебного материала;
- методическая редукция учебного материала;
- определение состава предметно-познавательных действий обучающихся;
- выбор средств, методов и форм обучения;
- конкретизация обучающей и когнитивной целей;
- рефлексия методической деятельности.

### **5.2.1. Подбор учебного материала**

Учебная информация, содержащаяся в учебниках, учебных пособиях, научных статьях, справочной литературе и т. п., является важнейшим фактором, влияющим на проведение методического анализа учебного материала.

Сложности отбора содержания учебного материала состоят в следующем:

1. Отсутствие учебников по многим учебным дисциплинам, вводимым в новых типах учебных заведений (лицеях и колледжах). Преподавателю приходится отбирать и структурировать учебный материал из учебников, рекомендуемых для техникумов и вузов.
2. Недостаточная полнота учебной информации по отдельным темам в рекомендуемых учебниках. Преподавателю необходимо подбирать информацию из сборников научных статей, журналов, специальной литературы и других источников.
3. Отсутствие единых учебников для учебных заведений по целому ряду социологических дисциплин. Преподаватель вынужден «кон-

струировать» содержание учебных занятий на основе трех-пяти рекомендуемых по программе учебников (учебных пособий).

4. Отсутствие в содержании современных социологических дисциплин ориентации на какую-либо одну базовую научную дисциплину. Содержание этих дисциплин объединяет и интегрирует факты, теории, методы нескольких областей знаний, например социологии и психологии, социологии и маркетинга. Эти черты современного социологического знания проецируются на конкретные учебные дисциплины, что порождает определенные трудности в дидактической и методической переработке содержания учебного материала в соответствующих учебниках.

Результатом отбора содержания учебного материала по предмету является выбор преподавателем социологии конкретного учебника для представления учебного материала к учебному занятию.

### **5.2.2. Структурно-логический анализ учебного материала**

*Структурно-логический анализ учебного материала* – выделение элементов знаний (учебных элементов), их классификация, а также установление связей и отношений между ними. *Учебный элемент* – понятие, обозначающее явление, процесс, закон и т. д. Способы выражения информации (формула закона или график зависимости) не считаются учебными элементами.

Классификация учебных элементов проводится по нескольким основаниям. Например, выделяются опорные и новые понятия. К *опорным* относятся понятия, на основе которых формируются новые знания, приемы умственной и практической деятельности обучающихся. На учебных занятиях по социологическим дисциплинам в качестве опорных выступают понятия, изучаемые в философии, психологии и т. д. К *новым* относятся понятия, впервые формируемые на учебном занятии.

Следующее основание классификации – уровни сформированности понятий. Для изучения социологических дисциплин можно рекомендовать четырехуровневую систему (по В. П. Беспалько): знакомство – воспроизведение – умение – трансформация:

- *знакомство* – уровень понятий второстепенного характера. Обучаемый должен узнавать, классифицировать их, а также знать их

определения и назначение (например, в социологии это характеристики, функции социальных институтов);

- *воспроизведение* – уровень понятий, которые используются для объяснения характеристик и функций социальных явлений, процессов;

- *умение* – уровень понятий, используемых для анализа социальных явлений и процессов (например, методы сбора информации);

- *трансформация* – уровень понятий, применяемых для решения задач творческого характера.

Результатами структурно-логического анализа являются спецификация учебных элементов, граф учебной информации и структурно-логическая схема. Пример спецификации представлен в табл. 4. Граф учебной информации показан на рис. 1.

Таблица 4

Спецификация учебных элементов темы «Маркетинговые исследования и методы маркетинговых исследований»

№ п/п	Учебный элемент (понятие)	Опорное	Новое	Порядок (ранг)	Уровень усвоения
1	2	3	4	5	6
1	Маркетинговое исследование		+	1	2
2	Исследование рынка	+		2	1
3	Количественные данные о рынке		+	3	2
4	Качественные данные о рынке		+	3	2
5	Анализ конкуренции		+	3	2
6	Структура покупателя		+	3	2
7	Структура отрасли		+	3	2
8	Структура распределителя		+	3	2
9	Надежность		+	3	2
10	Полевые исследования	+		4	3
11	Кабинетные исследования	+		4	3
12	Исследование внешней среды	+		2	1
13	Экологическая окружающая среда	+		3	2
14	Технологическая окружающая среда	+		3	2
15	Экономическая окружающая среда	+		3	2
16	Социально-демографическая окружающая среда	+		3	2
17	Политическая, правовая окружающая среда	+		3	2

Окончание табл. 4

1	2	3	4	5	6
18	Исследование внутренней среды предприятия		+	2	1
19	Общие моменты в развитии предприятия		+	3	2
20	Маркетинг		+	3	1
21	Производство	+		3	1
22	Развитие		+	3	2
23	Финансы	+		3	1
24	Кадры	+		3	1
25	Руководство и организация	+		3	1
26	Рекламное исследование		+	2	2
27	Рейтинг		+	3	2
28	Доля аудитории		+	3	2
29	Охват аудитории		+	3	2
30	Исследование потребительского поведения		+	2	1
31	Потребительская мотивация		+	3	1
32	Восприятие		+	3	2
33	Отношение		+	3	2
34	Покупательское поведение		+	3	2
35	Сегментный анализ	+		3	2
36	Маркетинговая разведка		+	2	2
37	Тестирование товаров		+	2	4
38	Товар-новинка		+	3	1
39	Целевой рынок	+		3	2
40	Торговая панель		+	5	2
41	Потребительская панель		+	5	2
42	Шпионаж	+		5	1
43	Дневниковые исследования		+	5	2
44	TV-метрия		+	5	2
45	Выборочный опрос		+	5	2
46	Наблюдение	+		5	3
47	Опрос, интервью	+		5	3
48	Эксперимент	+		5	2
49	Панельное исследование	+		5	2

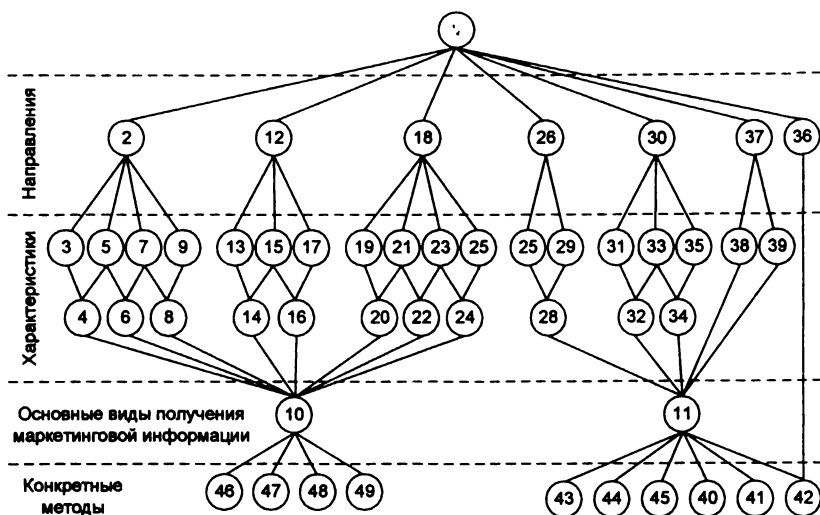


Рис. 2. Граф учебной информации темы «Маркетинговые исследования и методы маркетинговых исследований»

При построении графа учебной информации выявленные учебные элементы (понятия) сгруппированы по признаку содержательной общности. Понятия, характеризующиеся одним признаком, располагаются на одной горизонтали, которая называется *порядком* или *рангом*. Например, на одном порядке группируются понятия, отражающие компоненты, примеры социальных институтов, классификации, функции и т. д.

### 5.2.3. Методическая редукция

*Методическая редукция учебного материала* – это отдельный прием или совокупность приемов, применяемых для трансформации содержания учебного материала или отдельного понятия в форму, удобную для его усвоения обучающимися.

Цель методической редукции – преобразовать содержание учебного материала в более простую и доступную для понимания обучающимися форму.

*Приемы методической редукции:*

- **Лингвистическая трансформация учебного материала.** Это преобразование данных конструкций слов, словосочетаний или предложений в ряд других, близких для понимания обучающимися.

- **Вербальность.** Данный прием заключается в том, что знаково-символические, невербальные формы репрезентации информации замещаются устной, словесной формой. Например, при наблюдении социальных явлений, при самостоятельном выполнении практических работ обучаемый не сможет провести исследования без соответствующих словесных указаний, пояснений.

- **Метафоричность.** Этот прием в трансформации учебного материала может выступать в роли средства передачи и усвоения новых знаний. Метафора близка к таким механизмам понимания, как узнавание, ассоциирование.

- **Мнемотехника.** Цель применения данного приема – облегчить понимание и запоминание содержания путем образования ассоциаций.

- **Операциональные определения.** Они позволяют установить однозначное соответствие между термином и понятием через указание операционного состава действий с объектами учебного познания.

- **Остенсивные определения.** Они помогают установить соответствие между знаками (словами и словосочетаниями) и объектами, в результате чего знак приобретает для обучаемого значение. Это один из самых распространенных и эффективных способов сделать для обучаемого понятным значение неизвестного ему слова.

Методическая редукция учебного материала не должна нарушать правильности, объективности и научности изучаемого. Способы редукции и представления учебного материала должны отбираться с учетом способностей обучаемых к пониманию и запоминанию.

#### **5.2.4. Определение состава предметно-познавательных действий обучаемых**

Для определения процедур учебной деятельности обучаемых по усвоению понятий выявляют содержание и строение их конкретных действий, посредством которых они могут быть введены в область знаний данной темы. Для этого необходимо изучить историю возникновения и развития в науке основных понятий темы, проанализировать имеющиеся в учебно-методической литературе трактовки этих понятий, выделить идеи, овладение которыми составляет главную цель изучения. На этой основе строится предварительное описание

системы действий (модели учебной деятельности) обучаемых, приводящих их к полному усвоению содержания данной темы.

#### **5.2.5. Выбор методов обучения**

Дидактические условия, которые объективно влияют на выбор методов обучения, определяются системой взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов:

- структурой и логикой содержания учебного материала по конкретной теме учебного занятия;
- учебно-познавательными возможностями обучаемых (знание опорных понятий, уровень развития мышления);
- возможностями преподавателя (предшествующий опыт работы, знание закономерностей процесса обучения, умение управлять познавательной деятельностью обучаемых);
- материально-техническим обеспечением учебных аудиторий (наличие мультимедийной техники и т. п.).

#### **5.2.6. Конкретизация обучающей и когнитивной целей**

В отечественной педагогике распространена точка зрения, согласно которой цель учебного занятия должна определять отбор содержания, т. е. цель должна быть поставлена перед проведением методического анализа. Поэтому очень часто цели учебных занятий носят характер общих установок, требований, задач образовательной системы. Общая цель может служить только для отбора содержания учебного материала изучаемой темы. Отобранное и сконструированное в ходе методического анализа содержание позволяет выявить и сформулировать конкретные, достижимые для обучаемых и преподавателя цели. Они описывают достигаемый результат, которым обучаемый должен располагать в конце изучения темы и который выражается в психологических новообразованиях личности обучаемого, новых знаниях и умениях, приемах познавательной деятельности.

Выделяют следующие когнитивные уровни (по Б. Блуму): знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. На каждом когнитивном уровне обучаемый может выполнять соответствующие этому уровню виды деятельности. Чем выше уровень, тем более сложную мыслительную работу требуется совершать обучаемому в процессе познавательной деятельности.



*Когнитивная цель* – цель, формулируемая преподавателем для обучаемых, которая описывает планируемый на когнитивном уровне результат их учебно-познавательной деятельности на учебном занятии.

*Обучающая цель* – цель, формулируемая преподавателем, которая описывает планируемый результат его педагогической деятельности на учебном занятии.

### **5.2.7. Рефлексия методической деятельности**

Рефлексия – основной механизм развития деятельности. Психологический смысл рефлексии состоит в том, что, решая мыслительные задачи, человек приходит к пониманию того, почему и как они решаются. Рефлексия, по существу, есть контроль и оценка человеком собственных действий.

К приемам рефлексии относятся уточнение, сомнение, вопрос, утверждение, предположение, выражение уверенности, установление причинно-следственных связей, анализ результатов.

#### ***Вопросы для самоконтроля***

1. В чем состоит смысл методического анализа учебного материала по социологическим дисциплинам?
2. В чем заключается сложность подбора учебного материала по социологическим дисциплинам?
3. В чем состоит назначение структурно-логического анализа учебного материала по социологическим дисциплинам?
4. В чем состоит цель методической редукции социологических понятий? Приведите примеры приемов методической редукции.
5. На основании каких факторов преподаватель социологических дисциплин выбирает методы обучения?

## 6. ДИДАКТИЧЕСКОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ

### 6.1. Проектирование целей обучения социологии

Цель учебного занятия вытекает из общих целей личности в обществе и тех задач, которые оно ставит на каждом этапе своего развития перед учебными заведениями. Цель включает, с одной стороны, предвидение возможного результата, заложенного в данной ситуации учебно-воспитательного процесса, а с другой стороны, программу действий участников этого процесса, направленную на достижение планируемого результата.

Согласно современным научным представлениям об учебном занятии его цель носит триединый характер и состоит из трех взаимосвязанных, взаимодействующих аспектов: познавательного, развивающего и воспитывающего. Эти аспекты связывают все стороны, все компоненты, все структуры учебного занятия, определяя успешную реализацию его основной функции.

Триединая цель учебного занятия (познавательный, развивающий и воспитывающий аспекты) – это заранее запрограммированный преподавателем результат, который должен быть достигнут им и обучаемыми в конце занятия.

**Познавательный аспект.** Это основной, определяющий аспект цели учебного занятия. Современный способ постановки целей отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формируются через результаты обучения, выраженные в действиях обучаемых, которые могут надежно опознаваться. Способ постановки целей связан с построением четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия). Такие системы получили название *педагогических таксономий*.

Рассмотрим более подробно способ определения педагогических целей с помощью таксономии, разработанной американским ученым Б. Блумом. Понятие «таксономия» (от гр. *taxis* – расположение по порядку, *nomos* – закон) заимствовано из биологии. Оно обозначает классификацию и систематизацию объектов, построенных по нарастающей сложности (по иерархии). В 1956 г. вышла первая часть книги Б. Блума «Таксо-

номия», содержащая описание целей в познавательной (когнитивной) области. Эта система получила широкую международную известность. Ее используют при планировании обучения и оценке его результатов.

В когнитивную (познавательную) область входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения задач (проблем). К познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике преподавателей.

Система Б. Блума в когнитивной области на сегодняшний день является наиболее распространенной. Наряду с данной системой целей используются системы В. П. Беспалько, Д. Толлингеровой.

**Развивающий аспект.** Это наиболее сложный для преподавателя аспект цели, при планировании которого он почти всегда испытывает затруднения. Причины затруднений заключаются в следующем:

- развитие обучаемых происходит гораздо медленнее, чем процесс обучения и воспитания, самостоятельность развития очень относительна, в значительной мере оно является результатом правильно организованного обучения и воспитания. Отсюда следует, что один и тот же развивающий аспект цели учебного занятия может быть сформулирован для целей нескольких занятий, тем;

- нередко у преподавателей отмечается недостаток знаний в тех областях педагогики и особенно психологии, которые связаны со структурой личности, с теми ее сферами, которые нужно развивать. Чаще всего преподаватель сводит все развитие к развитию мышления, сужая тем самым сферу развивающей деятельности.

Развивающий аспект цели занятия в процессе обучения социологии складывается из нескольких блоков:

- развитие речи (обогащение и усложнение словарного запаса; усложнение смысловой функции речи; усиление коммуникативных свойств речи – экспрессивности, выразительности и т. д.);

- развитие мышления (преподаватель должен учить анализировать, выделять главное, строить аналогии, сравнивать, обобщать и систематизировать, доказывать и опровергать, определять и обобщать понятия, ставить и разрешать проблемы);

- развитие воли. Под этим понимается развитие четырех групп умений:

- а) умения ставить цели;

- б) умения выбирать методы и средства для достижения целей;
- в) умения достигать поставленных целей;
- г) умения анализировать поставленные цели.

**Воспитывающий аспект.** Воспитывающий аспект цели учебного занятия должен предусматривать использование содержания учебного материала, методов обучения, форм организации познавательной деятельности в их взаимодействии для формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, патриотических, экологических и других качеств личности обучаемого.

В формировании личности можно выделить много направлений, но в основном оно сконцентрировано вокруг следующих основных личностных образований:

1) Я-концепция (самоуважение). Это система мнений, оценочных суждений о себе (например, о своих физических, интеллектуальных характеристиках, эмоциональной сфере, характере, воле, потребностях и др.);

2) сотрудничество (отношение к другим; развитие чувств, объединяющих людей на уровне относительно устойчивых и постоянных отношений);

3) законопослушание (сила сверх-Я). Существование любого человека невозможно без соблюдения норм поведения, регламентирующих его права и обязанности. В этом аспекте важно формирование дисциплины, ответственности, коллективизма и т. д.

## **6.2. Проектирование средств изучения социологии**

### **6.2.1. Метаплан-техника**

Метаплан-техника является эффективным средством визуализации учебной информации. Она возникла в Китае и в настоящее время широко применяется в профессиональном, университетском и продолженном образовании в Европе. *Метаплан* представляет собой инвариантное множество знаковых форм (элементов), имеющих определенное назначение. К элементам метаплана относятся полоса, облако, овал, прямоугольник, круг. За каждым элементом закрепляются определенные существенные характеристики того или иного понятия, вывода, обобщения:

- *полосы* используются для обозначения коротких и лаконичных формулировок законов или выводов либо операций по выполнению

той или иной деятельности. Полосой выделяются названия, заголовки или категориальные понятия;

- *облака* применяются для обозначения фундаментальных понятий, которые обобщают самостоятельную теорию или закономерность, а также для выделения вопросительных предложений и заголовков;

- *овалы* используются для представления понятий фактического характера, идей, существовавших в науке гипотез, для обозначения причинно-следственных связей и дополняющей информации для прямоугольников;

- *прямоугольники* используются для обозначения опорных понятий, конструирования столбцов таблиц;

- *круги* применяются для обозначения видовых или единичных понятий. Кроме того, маленькими кругами обозначают нумерацию, а также отдельные моменты важных вопросов.

Для того чтобы метаплан-техника выполняла задачи по опредмечиванию мыслительных операций, структурированию учебных элементов (понятий), материализации их содержательных признаков и причинно-следственных связей, необходимо строго соблюдать следующие правила:

1. Формулировка высказываний должна быть краткой.
2. Информация фиксируется на самих элементах.
3. На каждой карте фиксируется только один аргумент или понятие.
4. Текст должен быть разборчиво написан (не более трех строк на элементе-карте).
5. Следует использовать не более четырех цветов.
6. Игнорирование цвета не разрешается.
7. Изменение формы элемента без изменения значения не допускается.
8. Изменение цвета элемента без изменения значения не допускается.

Метаплан как знаковое визуальное средство отвечает определенным психологическим и эргономическим критериям.

Психологический аспект использования метаплан-техники полностью соответствует особенностям зрительного восприятия. Элемент метаплана – знак, опредмеченный объект. Он обладает чувственно воспринимаемыми свойствами – формой и цветом.

Форма знака способствует его распознаванию. Кроме того, форма не напоминает о содержании понятия (учебном элементе) или идее, а только представляет их. Формы элементов метаплана четкие, различные и простые, что соответствует специальным требованиям, которые вытекают из необходимого в обучении чувственного восприятия материальных форм знака. Как подчеркивают гештальтпсихологи, чем проще физическая форма объекта, тем легче ее восприятие, тем меньшее количество информации требуется для восприятия фигуры. Выделение фигуры позволяет сравнительно быстро локализовать взор на предъявляемой учебной информации. Поэтому если элементы метаплана выполняют функцию обозначения (представления) учебных элементов, то они должны относительно постоянно, устойчиво, стабильно употребляться в установленных значениях.

Элементы метаплана выполняют многообразные когнитивные функции, они также способны закреплять, фиксировать в определенной форме результаты отражения (опредмечивания) мыслительных процессов.

Цвет как атрибут предметного образа непосредственно воздействует на ощущения и чувства, повышает внимание. При работе в метаплан-технике рекомендуется применять белый, светло-зеленый, светло-желтый, светло-розовый цвета. Использование цвета в метаплан-технике ограничивается важными перцептивными особенностями, поэтому следует соблюдать следующие правила:

- использовать не более трех-четырех цветов в одном метаплане;
- иллюстрировать одним цветом одинаковые положения, признаки понятий;
- избегать яркого белого цвета, так как он ослепляет и утомляет глаза обучающихся;
- обеспечивать хороший контраст фигур и фона;
- избегать комбинации красного и желтого цветов, так как многие обучаемые не могут их различать;
- не забывать о том, что цвет может вызывать ассоциации (например, красным, желтым и оранжевым, как правило, выделяются указания, требующие обязательного выполнения).

Пример метаплана социологического текста представлен на рис. 3.

*Понятие преступного поведения  
в историческом аспекте*

Преступное поведение – специфический вид взаимодействия человека с обществом, предполагающий регулярную демонстрацию отрицания сложившихся социальных норм и правил

Теория Э. Дюркгейма

Преступность является одним из факторов общественного здоровья, неотъемлемой частью всех здоровых обществ

Теория Р. Парка

Преступное поведение есть результат социальной дезорганизации

Теория Р. Мертона

Все проявления преступности закономерно вытекают из специфики социальных и культурных условий, созданных в обществе

Теория Т. Хирши

Преступное поведение объясняется ослаблением или разрывом связей, существующих у человека с обществом или социальной группой

Теория Ф. Танненбаума

Многие общественно опасные деяния совершаются подростками как шалость, а воспринимаются как преступления

Рис. 3. Метаплан социологического текста

### 6.2.2. Опорный конспект

*Опорный конспект* – это наглядное представление основного содержания учебного материала в логике познавательной деятельности обучающихся.

Интерес к такому предметно-знаковому средству, как опорный конспект, в процессе обучения социологическим дисциплинам обусловлен его возможностями. Опорные конспекты способствуют целостному восприятию предмета (темы). Благодаря наглядности и технологичности они повышают доступность и логичность объяснения нового материала, значительно снижают потери времени на диктовку, оставляя большую часть занятия на закрепление учебных умений. Красочность и точность опорных конспектов развивают интерес к полученной информации. По опорным конспектам легко повторять, вспоминать материал, готовиться к контрольным мероприятиям. Применение опорных конспектов позволяет интенсифицировать учебный процесс, при этом формируются условия для прочного усвоения информации, так необходимой на последующих этапах обучения.

В качестве наглядных средств рекомендуется использовать искусственные знаковые системы, выработанные в математическом знании, метаплан-технику, их сочетания. Учебная информация разворачивается согласно логике учебной деятельности. Сначала в наглядной форме представляются учебные элементы, создающие ориентировочную основу деятельности, затем – учебные элементы, формирующие исполнительские и контролирующие действия. Это создает целостную систему знаний об изучаемом социологическом объекте, с одной стороны, и общую систему учебно-познавательных действий по их формированию – с другой. Пример опорного конспекта, сконструированного на этой основе, представлен на рис. 4.

*Основные правила разработки методической системы опорных конспектов:*

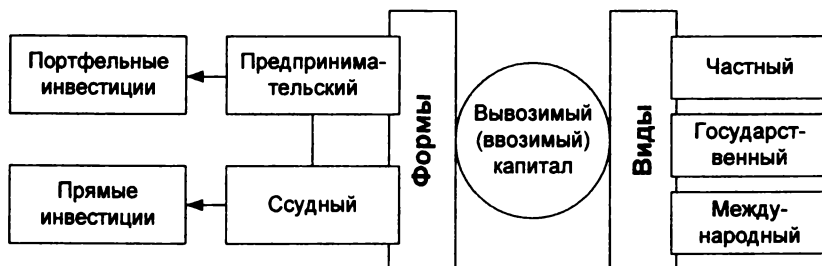
- полное, с четким выделением главного, отражение учебного материала в опорном конспекте в виде блоков (количество блоков – не более пяти);
- строгая логическая последовательность в расположении учебного материала. Произвольное нарушение логики не допускается, так как логика представления учебного материала в опорном конспекте имеет обучающую значимость. Обучаемые привыкают к логике пред-



ставления учебной информации, что помогает им ориентироваться в новом учебном материале;

- образная наглядность, лаконичность, цветовая кодировка информации.

### Основные формы и виды ввоза-вывоза капитала



### Основные мотивы миграции капитала

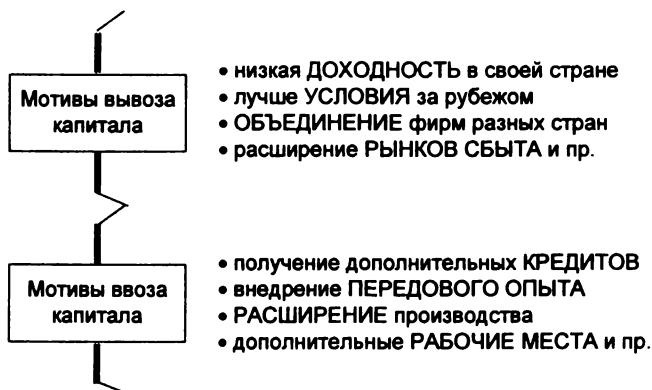


Рис. 4. Опорный конспект по теме  
«Международная миграция капитала»

Знаковая форма в опорных конспектах создает возможности показа важной информации, основных связей благодаря отбору информации и акценту на ее отдельных единицах; однозначного понимания смысла за счет унифицированности основных знаков и символов; самостоятельной работы со смысловыми связками, передающими автономные смыслы.

### 6.2.3. Дидактические многомерные инструменты

Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов (ДМИ) разработаны В. Э. Штейнбергом<sup>1</sup>. *Дидактические многомерные инструменты* – универсальные образно-понятийные модели для многомерного представления и анализа знаний на естественном языке во внешнем и внутреннем планах учебной деятельности.

Дидактический многомерный инструмент – логико-смысловая модель знания (семантический фрактал), которая представляет собой радиально-концентрический координатно-матричный каркас. При этом смысловой (семантический) компонент знания, зафиксированный в ключевых словах, размещается на логическом каркасе и образует семантически связанную систему.

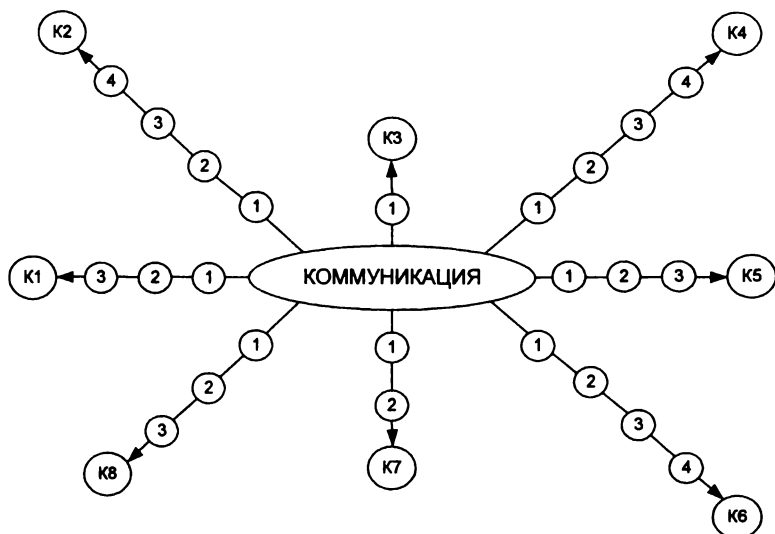
Выделяют следующие *особенности ДМИ*:

- **солярность** как фундаментальное свойство материи (неживой, живой и пограничной форм существования);
- **фрактальность** как фундаментальное свойство упорядоченной организации материи;
- **многомерность** как фундаментальное свойство материи (многоуровневость структурной организации) и как «очеловеченное» отображение знаний о мире.

Дидактические многомерные инструменты имеют вид координатно-матричных семантических фракталов. Логический компонент знания представляет собой координатно-матричный каркас опорно-узлового типа, формирование которого осуществляется с помощью однотипных операций, что и обеспечивает его фрактальный характер. Смысловой (семантический) компонент знания представляют ключевые слова, размещенные на каркасе и образующие семантически связанную систему. Используются три типа каркасов: опорно-узловая система координат (матрицы межкоординатного пространства не показываются), опорно-узловая координатно-матричная система (матрицы межкоординатного пространства показываются) и опорно-узловая матрица связи как часть системы координат. В качестве примера ДМИ на рис. 5 представлена логико-смысловая модель «Средства коммуникации».

---

<sup>1</sup> *Штейнберг В. Э.* Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М., 2002.



<p><i>K1. Виды средств коммуникации</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Понятие коммуникации</li> <li>2. Элементы коммуникации</li> <li>3. Средства коммуникации</li> </ol>	<p><i>K2. Использование основных средств коммуникации</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Реклама</li> <li>2. Директ-маркетинг</li> <li>3. Стимулирование сбыта</li> <li>4. PR</li> </ol>
<p><i>K3. Неформальные вербальные средства коммуникации</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Слухи, молва</li> </ol>	<p><i>K4. Использование синтетических средств коммуникации</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Брендинг</li> <li>2. Спонсорство</li> <li>3. Выставки, ярмарки</li> <li>4. Интегрированный маркетинг в местах продаж</li> </ol>
<p><i>K5. Адресаты стимулирования сбыта</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Потребители</li> <li>2. Торговые посредники</li> <li>3. Собственно торговый персонал фирмы</li> </ol>	<p><i>K6. Способы воздействия рекламы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Визуальный</li> <li>2. Аудиальный</li> <li>3. Зрительно-обонятельный</li> <li>4. Визуально-аудиальный</li> </ol>
<p><i>K7. Брендинг</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Имя бренда</li> <li>2. Образ бренда</li> </ol>	<p><i>K8. Искажение информации</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уровень искажения информации</li> <li>2. Уровень эмоциональной окраски</li> <li>3. Воспроизводимость</li> </ol>

Рис. 5. Логико-смысловая модель «Средства коммуникации»

Логико-смысловые модели позволяют:

- воспринимать объекты как целостные образы, содержащие ключевые слова;
- легко анализировать информацию за счет удобной каркасной формы модели;
- повысить эффективность познавательной деятельности в процессе программирования в невербальной форме типовых операций переработки и усвоения знаний, таких как выделение узловых элементов знаний, ранжирование, установление смысловых связей, систематизация, свертывание с помощью переформулирования;
- инициировать мышление как на достраивание недостающих фрагментов представляемого знания, так и на исключение избыточных фрагментов;
- значительно облегчить сравнение различных объектов, поскольку на логико-смысловых моделях четко выделена система ключевых слов.

Использование дидактических многомерных инструментов для управления логико-эвристическим проектированием учебной деятельности определяется их психологическими характеристиками и эффективностью результатов:

- повышается системность мышления и вырабатывается стереотип систематизации материала благодаря освоению переработки информации непосредственно в процессе первичного восприятия;
- поддерживаются механизмы памяти, улучшается оперативный контроль информации благодаря наглядности представления знаний в свернутой форме;
- улучшается работа интуитивного мышления, развиваются эвристические способности;
- упрощается подготовка к учебному занятию, обеспечивается алгоритмизация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- развиваются познавательная активность обучаемых и навыки самостоятельной работы;
- оптимизируется не только процесс запоминания, но и процессы осмысления и обобщения;
- осуществляется перевод мысленных операций обучаемого во внешнюю среду.

### *Этапы проектирования ДМИ:*

1. Исходная информация делится на смысловые группы, которые закрепляются за координатами.
2. В каждой смысловой группе выделяются узловые элементы содержания (смысловая грануляция) и расставляются на координатах.
3. Определяются логические и смысловые связи между элементами содержания, которые располагаются в межкоординатных матрицах.
4. Наименования координаты, элементов содержания и связей свертываются до одного-двух ключевых слов, т. е. переформулируются.

Представление информации в визуально-графической и логически удобной форме освобождает мышление от необходимости удерживать информацию в памяти и позволяет формировать важные навыки, а также стереотипы переработки и усвоения знаний, необходимые как преподавателю, так и обучаемому.

### **6.2.4. Листы рабочей тетради**

Одной из важнейших проблем, стоящих перед преподавателем социологии, является создание условий для самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаемых. В качестве решения этой проблемы может быть предложено использование такого средства обучения, как *рабочая тетрадь*.

Рабочие тетради достаточно давно известны как преподавателям, так и обучаемым. В последнее время они все чаще используются преподавателями различных дисциплин. Рабочие тетради представляют собой самостоятельные учебные пособия, их содержание – это вопросы и задания, ответы на которые могут быть даны на основе внимательной работы с учебной литературой. Рабочие тетради значительно расширяют методический аппарат, содержащийся в учебниках.

Рабочие тетради являются одним из важных предметно-знаковых средств обучения, обеспечивая пооперационное формирование мыслительных процессов. Преподаватель сегодня не имеет возможности достаточно полно управлять течением и формированием мыслительной деятельности обучаемых. Обеспечить успешное пооперационное формирование мыслительных процессов невозможно без разработки средств пооперационного контроля над течением этих процессов. Основными источниками знаний педагога о ходе усвоения учащимися знаний и умений являются опрос и различного рода про-

верочные работы. Проверая контрольные работы, педагог имеет дело главным образом с результатами мыслительной деятельности обучаемых, он не может проникнуть в сам процесс этой деятельности. Одним из средств управления мыслительной деятельностью обучаемых могут стать рабочие тетради.

Для таких тетрадей разрабатываются *специальные типы заданий-упражнений*. Их специфика состоит в том, что, выполняя эти задания, обучаемые расчленяют весь процесс мышления на отдельные операции. Задания построены так, что, работая над ними, невозможно не производить всех операций, ошибка на каждом этапе учебного познания может быть замечена педагогом и исправлена в том месте, где она была совершена. Наличие теоретических сведений дает возможность легче и лучше усваивать учебный материал.

На целенаправленное и интенсивное развитие мышления обучаемых, формирование их творческих способностей направлены проблемные задания. Именно они в наибольшей степени обостряют внимание, активизируют мышление, развивают представления и знания обучаемых, формируют у них умения анализировать, сравнивать, сопоставлять, а также проверять и контролировать собственную работу. Чтобы сформировать у обучаемых умения и навыки контроля и самоконтроля в ходе самостоятельной деятельности, в рабочую тетрадь включают контрольные вопросы или контролирующие карты с элементами программирования. Также полезно приводить в рабочей тетради список литературы, позволяющий обучаемым более полно и глубоко освоить изучаемую тему.

В качестве операций, которые необходимо выполнить обучаемым, используются включение в определение пропущенных ключевых слов, заполнение элементов структурных схем, готовых форм таблиц.

Очевидно, что рабочая тетрадь должна совершенствовать методику обучения социологическим дисциплинам. Поэтому она не заменяет учебник, а является его дополнением, дидактическим материалом к нему. Рабочая тетрадь разрабатывается в полном соответствии с современными учебными программами. Целиком заполненная рабочая тетрадь, в которую своевременно внесены необходимые уточнения и исправления, способна стать отличным конспектом для повторения пройденного материала, тем более полезным, что он в значительной степени готовится самим обучаемым.

Использование рабочей тетради облегчает планирование педагогом учебного занятия, позволяет сочетать устную и письменную работу, выделять вопросы для коллективного обсуждения и для индивидуальных размышлений, расширять методы контроля, организовывать самоконтроль и взаимоконтроль. Иными словами, использование рабочей тетради облегчает решение одной из самых сложных проблем в организации занятия – *привлечение всей группы обучаемых к активной познавательной деятельности.*

*Функции рабочей тетради в учебном процессе:*

- обучающая. Работа с тетрадью предполагает формирование необходимых знаний и умений;
- воспитывающая. Использование рабочей тетради способствует формированию устойчивого внимания на учебном занятии, воспитанию аккуратности в ведении конспекта;
- развивающая. Специально разработанные задания способствуют пополнению словарного запаса обучаемых, развитию у них общеучебных умений сравнивать, анализировать, классифицировать, создают условия для развития письменной речи;
- рационализирующая. Применение рабочей тетради способствует рационализации учебного времени и самостоятельной работы обучаемых. При работе с тетрадями основное время используется для познания смысла изучаемых понятий, описывающих социальные институты, социальные процессы, методы социологических исследований;
- контролирующая. Рабочая тетрадь может являться средством контроля знаний и умений обучаемых. При конструировании заданий листа рабочей тетради учебный материал разбивается на блоки и у преподавателя появляется возможность осуществления контроля на различных этапах учебного занятия.

Различают следующие *виды рабочей тетради*: информационный, контролирующий, смешанный. Тетради информационного вида включают в себя только информацию о содержании учебного материала. Учебная информация в рабочей тетради ориентирует обучаемого в содержании рассматриваемой темы. Применение тетрадей такого вида целесообразно, если учебный материал отсутствует в учебном пособии или рассредоточен по нескольким пособиям. Рабочая тетрадь контролирующего вида используется после изучения определенной темы. Преимущество такой тетради определяется

возможностью не только установить факт знания или незнания материала, но и определить этап, на котором допущена ошибка, что поможет осуществить коррективку методики формирования понятий. Рабочая тетрадь смешанного вида содержит информационный и контролирующий блоки. Информационный блок предполагает формирование нового знания, контролирующий включает различные задания для самостоятельной работы.

*Требования, предъявляемые к структуре рабочих тетрадей:*

1. Тетрадь должна иметь предисловие, представляющее собой обращение к обучаемым.

2. Система вопросов и заданий должна быть построена в соответствии со структурой и логикой изучаемого материала. Между заданиями внутри одной темы и заданиями ко всей части курса должна прослеживаться определенная соподчиненность, касающаяся как содержания материала, так и надпредметных умений. Задача автора – вести обучаемых от темы к теме, от решения простых проблем к выполнению более сложных заданий.

3. Иллюстрации в тетради важно сделать рабочими, т. е. обучающими. К ним могут ставиться вопросы, требующие объяснения. Обучаемые могут дополнить рисунок или предложить свой вариант, начертить или дополнить схему.

4. Композиционное построение рабочей тетради зависит от замысла автора, от характера и содержания учебного материала, его объема, характера вопросов и заданий. Однако в любом случае должны быть предусмотрены достаточное место для ответов обучаемых, возможность исправления допущенных ошибок, неточностей.

5. В конце каждой темы внутри тетради желательно привести контрольные вопросы, что позволит систематизировать знания обучаемых. Может быть предложена и система контрольных вопросов, требующая актуализации знаний по всем темам рабочей тетради.

6. Завершает тетрадь заключение, ориентирующее обучаемых на содержание учебного материала, который будет изучаться впоследствии.

Пример листа рабочей тетради приведен на рис. 6.

С дидактической точки зрения в рабочей тетради должны быть представлены все компоненты содержания образования: знания, репродуктивные и творческие способы деятельности, эмоционально-ценностный опыт.



## ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Проектирование – одна из форм опережающего отражения действительности, результатом которой является \_\_\_\_\_

Социальное проектирование – особый вид деятельности, направленный на \_\_\_\_\_

## ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

Характеристика подхода	Объектно-ориентированный	Проблемно-ориентированный	Субъектно-ориентированный
Автор подхода			
Основные идеи			
Характерные черты			

## СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАМКАХ СОЦИОИНЖЕНЕРНОГО ПОДХОДА

Категория	Характеристика
Социальный проект	
Стратегическая цель социального проекта	
Структура объекта социального проектирования	
Предмет социального проектирования	
Содержание технологии социального проектирования	
Субъекты социального проектирования	

## ТИПЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Основание классификации	Примеры
Характер проектируемых изменений	
Направление деятельности	
Особенности финансирования	
Масштабы	
Сроки реализации	

Рис. 6,. Лист рабочей тетради

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Что представляет собой опорный конспект?
2. Какие функции выполняют листы рабочей тетради в процессе преподавания социологических дисциплин?
3. В чем преимущества метаплан-техники?
4. Какие принципы положены в основу разработки дидактических многомерных инструментов?
5. Что общего в методике конструирования предметно-знаковых средств обучения?

## 7. КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ

### 7.1. Классификация методов обучения

В педагогике под *методом обучения* понимают способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на реализацию целей обучения. Это логический регулятив деятельности преподавателя и обучаемого. Методы реализуются через правила обучения, правила деятельности и действия преподавателя и обучаемых. В дидактической и методической литературе выявлено более 50 методов обучения. От правильности выбора метода обучения зависят глубина понимания и время усвоения знаний; уровень и качество подготовки специалистов; познавательные и профессиональные интересы обучаемых, их развитие; дисциплина на учебном занятии.

Существуют различные классификации методов обучения. Рассмотрим классификацию, предложенную Ю. К. Бабанским, в основу которой положен характер учебно-познавательной деятельности.

*Первая группа* – методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. В этой группе методы подразделяются:

- по источнику передачи и восприятия информации: словесные, наглядные, практические;
- логике передачи и восприятия информации: индуктивные (от частного к общему), дедуктивные (от общего к частному);
- степени управления обучением: самостоятельная работа обучаемых, работа под управлением преподавателя;
- степени активности обучаемых, самостоятельности их мышления: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемно-развивающие (формируется опыт творческой деятельности).

*Вторая группа* – методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: методы стимулирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, ситуационные игры), методы стимулирования долга и ответственности (убеждение в значимости учения, поощрение и порицание).

*Третья группа* – методы контроля учебно-познавательной деятельности: методы устного и письменного контроля.

Метод обучения – понятие многоаспектное. Наличие различных классификаций не означает противопоставления методов обучения друг другу и не является основанием для предпочтения какого-либо из них. Методы всегда как бы проникают друг в друга, характеризуя с разных сторон взаимодействие педагогов и обучаемых. Каждый метод реализуется совместно с другими методами и с их помощью. Например, репродуктивные и проблемно-поисковые методы реализуются при помощи слова, наглядных средств обучения, практической деятельности. В свою очередь система словесных, наглядных и практических методов применяется при реализации репродуктивных и проблемно-поисковых методов. Об этом свидетельствуют и названия методов: проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательские лабораторно-практические работы, творческие упражнения, самостоятельные поисковые работы, самостоятельные наблюдения.

Поскольку методы обучения – это приемы и способы осуществления учебного процесса, то каждый метод обучения следует рассматривать с двух сторон: деятельности преподавателя и деятельности обучаемых.

Деятельность преподавателя состоит из следующих основных компонентов: целевая установка, создание ориентировочной основы действий (определение содержания и порядка деятельности обучаемых), собственно обучающая деятельность, руководство познавательной деятельностью обучаемых, контроль, подведение итогов.

С понятием «метод обучения» тесно связано другое понятие – «прием обучения», или «методический прием».

Под *методическим приемом* понимают детали метода, его элементы, составные части или отдельные шаги в той учебной работе, которая происходит при применении данного метода (например, попутная постановка вопросов, подготовка обучаемых к восприятию изучаемого материала в процессе устного изложения).

## **7.2. Сущность и основные понятия проблемного обучения**

По мнению М. И. Махмутова, сущность проблемного обучения заключается в создании для обучаемых проблемных ситуаций, осознании ими проблемы и ее решении в процессе совместной деятель-

ности обучаемых и преподавателя<sup>1</sup>. Центральное звено проблемного обучения – проблемная ситуация как способ взаимодействия преподавателя и обучаемых, характеризующийся высокой активностью действий обучаемых и направленностью на преодоление познавательных затруднений. В этом определении отражена взаимосвязь двух видов деятельности – преподавания и учения, каждый из которых имеет свою функциональную структуру.

Главными критериями отличия проблемного обучения от традиционного являются целеполагание и принцип организации педагогического процесса.

Основная задача традиционного обучения – вооружение учащихся результатами научного познания, привитие им соответствующих умений и навыков. Задача проблемного обучения гораздо шире: оно не только вооружает обучаемых результатами научного познания, но и формирует познавательную самостоятельность и развивает опыт творческой деятельности.

В основе организации объяснительно-иллюстративного обучения лежит принцип передачи преподавателем готовых выводов науки: преподаватель сообщает факты, анализирует их, объясняет сущность новых понятий, формулирует законы и т. д.

В основе же организации процесса проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-исследовательской деятельности обучаемых, т. е. принцип самостоятельного «открытия» выводов науки. Здесь не исключается объяснение преподавателем учебного материала и выполнение обучаемыми задания, которое требует репродуктивной деятельности, но поисковая учебно-исследовательская деятельность преобладает. Преподаватель при этом методе обучения создает проблемные ситуации, давая при необходимости объяснение содержания наиболее сложных понятий и фактов, организует учебно-исследовательскую деятельность обучаемых. На основе анализа заданий и сведений, сообщенных преподавателем, а также при опоре на свой опыт познавательной деятельности обучаемые самостоятельно делают выводы и обобщения, формируют (с помощью преподавателя) определения понятий, теоремы, законы, правила и используют их для решения новых задач и проблем, т. е. обучаемые сами добывают зна-

---

<sup>1</sup> Махмутов М. И. Современный урок. М., 1985.

ния, находят новые способы действий путем выдвижения гипотез и их обоснования. При этом у них формируется творческое воображение и догадка, развивается опыт творческой деятельности. Учебная деятельность при проблемном обучении в итоге приводит к изменению в структуре мыслительной деятельности обучаемых.

*Проблемное обучение* – это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельно-поисковая деятельность обучаемых с усвоением ими готовых выводов науки.

*Этапы проблемного обучения:*

1. Создание проблемной ситуации.
2. Конструирование и формулировка проблемы.
3. Понимание, анализ и воспроизведение проблемы, определение круга недостающих знаний и путей их приобретения, выдвижение гипотез.
4. Доказательство или опровержение гипотез и формулировка решения проблемы на основе воспроизведения имеющихся и вновь добытых знаний.
5. Выбор и окончательная формулировка решения проблемы, его всесторонняя оценка, включение усвоенной при решении проблемы информации в прежний опыт.

Основу проблемного обучения составляют проблемные ситуации. *Проблемная ситуация* – это интеллектуальное затруднение обучаемого, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия. Это побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной, творческой познавательной деятельности. Она обуславливает начало мышления, активной мыслительной деятельности, протекающей в процессе постановки и решения проблем.

*Цели создания проблемных ситуаций:*

1. Возникновение интереса к новому предмету, разделу, теме, т. е. образование мотивационной основы сознательного и активного участия обучаемых в получении новых знаний.
2. Организация самостоятельного овладения новыми знаниями или самостоятельного открытия обучаемыми этих знаний, решения практических задач.

3. Закрепление и обобщение полученных знаний при постановке новых проблем.

*Условия, необходимые для создания проблемной ситуации:*

1. Наличие проблемы.
2. Достаточность знаний и умений обучаемых для решения данной проблемы.
3. Значимость информации, которую можно получить при разрешении проблемы.
4. Наличие у обучаемых познавательной потребности и познавательной активности.

*Компоненты проблемной ситуации:*

1. Потребность в новом, неизвестном знании или способе действия, вызываемая невозможностью выполнения предложенного задания.
2. Неизвестное усваиваемое отношение, способ или условия действия, раскрываемые в проблемной ситуации.
3. Возможности анализа обучаемыми условий поставленного задания и усвоения нового знания в результате разрешения проблемной ситуации.

Выделяют следующие *типы проблемных ситуаций*:

1. Противоречие или несоответствие между имеющимися у обучаемых системами знаний и новыми требованиями, которые возникают в ходе решения учебных задач.
2. Проблема, обусловленная многообразием вариантов выбора из систем имеющихся знаний той единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи.
3. Противоречие между сложившимися способами использования знаний и необходимостью применять и видоизменять эти способы в новых практических условиях.
4. Противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической целесообразностью или неосуществимостью избранного способа, а также между практически доступным результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

Проблемы классифицируют на дидактические и психологические.

На практике в проблемном обучении выделяют четыре основные части:

1. *Формулировка проблемы* (осмысливание проблемной ситуации, понимание поставленной задачи). Сформулировать проблемную ситуацию (выявить проблему) в ряде случаев значительно труднее, нежели решить ее. После формулировки проблемной ситуации педагогом на долю обучаемого остается осмысление проблемы. Понимание проблемы составляет исходный пункт процесса самостоятельного мышления.

2. *Составление гипотез решения*. Составление гипотез решения проблемной ситуации можно считать предварительным решением проблемы. Рождение гипотезы есть процесс рождения новых мыслей на основе знаний и опыта. Составление гипотез начинается с оценки, с ответа на ряд вопросов. А не встречалась ли в нашем опыте подобная ситуация? Как мы ее решили? В чем отличие данной ситуации от ранее встречавшейся? Можно ли использовать методику решения прежней ситуации в данном случае или как ее можно изменить? Таким образом, в самой постановке вопросов проявляется необходимость учета предыдущего опыта, полученных ранее знаний.

3. *Решение проблемной ситуации*. Решение проблемной ситуации является результатом анализа гипотез, отклонения ошибочных и выбора правильных. При решении проблемной ситуации возможно и такое, что проблема решается не полностью – оказывается трудной. Педагог обязан взять вину на себя: он составил проблему без учета сил и возможностей обучаемых. Необходимо избегать подобных ситуаций. Однако если такое случилось, педагог в процессе решения должен дать дополнительную информацию, необходимую для преодоления трудностей, возникших у обучаемых. Это могут быть наводящие вопросы или недостающая информация.

4. *Анализ полученных результатов*. Рекомендуются заканчивать решение задачи его анализом. Анализируя результат и путь, которым обучаемые к нему пришли, они могут сделать свои знания более глубокими и прочными, закрепить навыки, необходимые для решения задач. Этап анализа полученных результатов позволяет формировать навыки целенаправленного анализа возможных решений, сравнения предыдущих и полученных решений. Да и сама проблема после решения переосмысливается более разносторонне.



В методике проблемного обучения очень важна постановка перед обучаемыми проблемных вопросов. Типология учебных проблем и их связь с системой социологического знания, формируемого в процессе решения проблемных ситуаций, отражены в табл. 5.

Таблица 5

Классификация учебных проблем в обучении социологии

Объекты изучения	Примеры учебных проблем в содержании учебного материала	Знания и умения, формируемые в процессе решения проблемных ситуаций
Социальные системы, процессы, явления	Проблема понимания закономерностей развития, функционирования социальных систем, процессов, явлений и управления ими	Базовые знания об основных классических и современных социологических теориях и школах, знания об основных закономерностях протекания комплексных социальных процессов и механизмах функционирования основных социальных общностей
Социально-экономические, политические и управленческие процессы	Проблема понимания закономерностей социально-экономических, политических и управленческих процессов	Знание о закономерностях социально-экономических, политических и управленческих процессов, подходы к их изучению, особенности их применения в России
	Проблема понимания социального действия, социального восприятия, коммуникации и взаимодействия на макро- и микроуровне	Знание моделей, методов, описывающих социальное действие, социальное восприятие, коммуникацию и взаимодействие на макро- и микроуровне
	Проблема сбора и анализа социологической информации	Знания о методах сбора и многомерных методах анализа данных в ходе социологических исследований. Умения оценивать качество социологической информации, представлять результаты исследовательской и аналитической работы перед профессиональной и массовой аудиториями
Процесс передачи социологического знания	Проблема организации процесса обучения социологическим дисциплинам	Знание способов конструирования форм, методов, средств обучения социологическим дисциплинам

В теории проблемного обучения существует своя система методов, построенная на основе *принципа бинарности* (отражающего характер взаимодействия педагога и обучаемых) и *принципа проблемности* (отражающего в самом общем виде уровень сложности материала и трудности в его усвоении).

В целом можно говорить о семи дидактических способах организации процесса проблемного обучения, т. е. *общих методах*: монологическом (метод монологического изложения); показательном (метод показательного изложения); алгоритмическом (метод алгоритмического изложения); диалогическом (метод диалогического изложения); эвристическом (метод эвристической беседы); исследовательском (метод исследовательских заданий); программированном (метод программированных заданий).

Каждый общий метод имеет бинарный характер, т. е. состоит из парных методов, отражающих правила взаимодействия преподавателя и обучаемого (методов преподавания и методов учения). В табл. 6 перечислены существующие бинарные методы обучения.

*Метод монологического изложения* – это совокупность методических правил подготовки и организации учебного процесса с целью передачи обучаемым готовых выводов науки в форме рассказа преподавателя (монолога) или лекции с применением аудиовизуальных средств; формирования у обучаемых приемов и способов учебной работы, развития памяти, внимания.

При монологическом методе преподаватель сам объясняет сущность новых понятий, фактов, дает обучаемым готовые выводы науки. У обучаемых доминируют исполнительская деятельность, наблюдение, слушание и деятельность по образцу. Этот метод широко распространен, так как прост в реализации.

Таблица 6

Бинарные методы обучения

Методы преподавания	Методы учения
Сообщающий	Исполнительный
Объяснительный	Репродуктивный
Инструктивный	Практический
Стимулирующий	Частично-поисковый
Побуждающий	Поисковый

Основные признаки *показательного метода* – осмысление, решение проблем, которые возникали в истории развития техники, репродуктивная деятельность учащихся, направленная на осмысление логики изложения учебного материала.

*Метод диалогического изложения* – это совокупность правил подготовки и организации занятий с целью объяснения учебного материала в форме беседы путем создания проблемных ситуаций, постановки проблем преподавателем и их решения с участием обучаемых.

Преподаватель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает ее, но с помощью обучаемых (они активно участвуют в постановке проблемы, выдвижении предположений и доказательстве гипотез). В то же время в ходе диалога обучаемым задаются репродуктивные вопросы, направляющие работу памяти, предусматривающие повторение опорных понятий. Деятельности обучаемых присуще сочетание репродуктивного и частично поискового методов обучения. Основные формы преподавания – поисковая беседа, рассказ (табл. 7).

Диалогический метод применяется в процессе изучения всех предметов для глубокого объяснения учебного материала и активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Таблица 7

Правила применения диалогического метода

Деятельность преподавателя	Деятельность обучаемых
Сформулировать тему и цель учебного занятия	Записать тему
Поставить проблемный вопрос перед обучаемыми	Понять сущность вопроса
Сделать наглядным противоречие с помощью описания фактов	Осмыслить проблему
Показать взаимосвязь рассматриваемого вопроса с ранее изученным материалом	Понять сущность логических связей
Предложить выдвинуть гипотезы для решения проблемы	Выдвинуть гипотезы
Сформулировать решение проблемы. Сделать общий вывод о правильном решении проблемы	Защитить решение проблемы. Записать решение проблемы

*Эвристический метод* – это совокупность правил подготовки и проведения занятий с целью объяснения части учебного материала преподавателем и организации самостоятельной работы обучаемых по усвоению другой его части путем решения проблемных познавательных задач в ходе эвристической беседы или дискуссии. Суть эвристического метода заключается в том, что открытие нового закона, правила и т. п. осуществляется самими обучаемыми под руководством и с помощью преподавателя. Формой реализации этого метода является сочетание эвристической беседы с решением проблемных задач и заданий (табл. 8).

Таблица 8

Правила применения эвристического метода

Деятельность преподавателя	Деятельность обучаемых
Сообщить тему учебного занятия	Записать тему
Показать взаимосвязь рассматриваемой темы с ранее изученным материалом	Осмыслить взаимосвязь
Попросить сформулировать проблему	Осознать сущность проблемы. Сформулировать проблему
Предложить сформулировать решение проблемы	Выдвинуть предположения
Создать условия для решения проблемы	Решить проблему. Доказать гипотезу
Прокомментировать решение проблемы	Сформулировать выводы
Сформулировать теоретические положения	Записать теоретические положения
Сделать заключение	Задать вопросы преподавателю, уточняющие выводы и положения

Эвристический метод применяется в процессе преподавания почти всех предметов при изучении нового материала или совершенствовании ранее усвоенных знаний, но в основном в ходе вербальной работы преподавателя и обучаемых. Он отличается от диалогического метода тем, что преподаватель объясняет только тот материал, который недоступен обучаемым для самостоятельного усвоения. Остальной материал прорабатывается путем решения обучаемыми проблем с помощью преподавателя.

При применении *алгоритмического метода* преподаватель показывает систему действий, рассуждений, ведущих к решению проблемы. Таким образом, усваивая тот или иной алгоритм решения задачи, обучаемые овладевают методами социологических исследований (табл. 9).

Таблица 9

Правила применения алгоритмического метода

Деятельность преподавателя	Деятельность обучаемых
Сообщить тему учебного занятия и план объяснения	Записать тему и план
Сформулировать основную проблему содержания учебного материала	Уяснить основную проблему
Объяснить способ действия или рассуждения	Наблюдать за способом действия или рассуждения. Записывать основные понятия, закономерности и т. д.
Привести пример с использованием материала данной темы	Усвоить алгоритм выполнения задания

*Исследовательский метод* – это совокупность правил организации преподавателем самостоятельной работы обучаемых творческого типа по изучению нового материала путем постановки проблемных заданий практического или теоретического характера с целью самостоятельного усвоения новых понятий и способов интеллектуальных действий.

Преподаватель ставит перед обучаемыми теоретические и практические исследовательские задания, имеющие высокий уровень проблемности. Обучаемые совершают логические операции самостоятельно, раскрывая сущность нового понятия и нового способа действия. По форме организации исследовательские работы могут быть разнообразными: эксперимент, экскурсия и сбор фактов, беседы с населением, подготовка доклада, конструирование и моделирование. Учебно-познавательная деятельность обучаемых носит в основном исследовательский характер (табл. 10).

Исследовательский метод применяется реже эвристического на доступном обучаемым материале, изучение которого чаще связано с выполнением практической или теоретической работы поискового характера.

Исследовательский метод отличается от эвристического тем, что он реализуется в форме заданий и задач не вербального, а практического характера; преподаватель поручает обучаемым найти недостающие факты из разных источников; метод требует самостоятельных действий практического или логического характера; исследовательские задания могут даваться на разные сроки.

Таблица 10

Правила применения исследовательского метода

Деятельность преподавателя	Деятельность обучаемых
Сформулировать тему и цель учебного занятия	Записать тему и цель
Показать взаимосвязь рассматриваемой темы с ранее изученным материалом	Осмыслить взаимосвязь
Стимулировать деятельность обучаемых постановкой главной проблемы по содержанию учебного материала	Выдвигать проблемные вопросы. Выступать с небольшими сообщениями об истории науки
Поставить основную проблему или сформулировать задачи деятельности обучаемых	Осмыслить сущность проблемы
Мотивировать деятельность обучаемых по самостоятельному решению поставленных задач	Выдвигать предположения. Разрабатывать решения проблемы. Демонстрировать решения преподавателю и другим обучаемым
Обсудить с обучаемым результаты самостоятельной деятельности	Записать решение проблемы
Сделать общий вывод о правильном решении	Осмыслить вывод

*Программированный метод* – это совокупность правил организации самостоятельной работы обучаемых по изучению нового материала (или повторению ранее изученного) путем шаговой (покадровой) разбивки его в форме вопросов, учебных задач и заданий (с выбором ответов или без него).

Основной признак метода – пошаговая разбивка учебного материала с постановкой к каждой его порции заданий для самостоятельного изучения обучаемыми нового материала или повторения ранее пройденного на основе самоконтроля.

Программирование учебного материала представляет собой деятельность преподавателя по формулировке информационных и проблемных вопросов по отдельным порциям учебного материала. Метод программированных заданий объединяет с эвристическим и исследовательским методами то, что он предусматривает самостоятельную работу обучаемых (в основном репродуктивного типа), а отличаются эти методы по уровню проблемности.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Что является основанием моноклассификации методов обучения?
2. В чем сущность проблемно-развивающего обучения?
3. Что представляет собой проблемная ситуация?
4. Какие условия необходимы для постановки проблемной ситуации?
5. В чем состоит различие между методами проблемно-развивающего обучения?

## **8. КОНТРОЛЬ И КОРРЕКЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ**

### **8.1. Контроль в процессе обучения социологии**

Для осуществления целенаправленного управления процессом обучения необходима оперативная обратная связь.

Проверка знаний, навыков и умений является составной частью процесса обучения и осуществляется в виде постоянного и непрерывного контроля за ходом их формирования и совершенствования. Проверка знаний дает преподавателю информацию об осуществлении познавательной деятельности обучаемых, о том, как идет усвоение учебного материала и какие коррективы следует внести. При контроле получает информацию не только преподаватель, но и сам обучаемый.

Известно, что глубина и прочность знаний зависят от частоты и регулярности контроля. Целями контроля являются совершенствование учебного процесса и аттестация обучаемых. Рассмотрим их более подробно.

**Совершенствование учебного процесса.** Данная цель может быть достигнута в случае выполнения следующих *задач диагностики*:

- получение оперативной текущей информации о качестве учебного процесса;
- корректировка процесса обучения.

Очевидно, что если достижение этой цели проверять в конце обучения, то результаты контроля не будут иметь значения для конкретной группы обучаемых, так как не будет возможности для корректировки учебного процесса. Значит, достижение указанной цели следует проверять в процессе текущего контроля. Особое значение имеют результаты, полученные в целом по группе для определения пробелов в обучении. Объектом контроля в этом случае является процесс обучения и его отдельные структурные компоненты.

**Аттестация обучаемых.** Если основной целью контроля является аттестация обучаемых, то оценивается каждый учащийся в отдельности. Контроль может проводиться на различных этапах обучения, начиная от входного контроля и заканчивая итоговой диагностикой. Объектом контроля в этом случае будет учебно-познавательная деятельность обучаемых.



*Контроль знаний* – это проверка знаний обучаемого, предусматривающая их оценку только по результатам его личной учебной деятельности.

*Цели контроля знаний:*

- корректировка подготовки и проведения занятий;
- мотивация и стимулирование обучаемых.

Цели контроля знаний дифференцируются на задачи. Наиболее характерными являются следующие *задачи*:

- проверка уровня знаний обучаемых, а также качества преподавания;
- закрепление ранее усвоенных знаний и умений, их систематизация и обобщение;
- воздействие на учебно-воспитательный процесс с целью повышения его эффективности;
- выявление лучшего опыта работы, его обобщение и распространение в педагогическом коллективе;
- организация работы преподавателя по совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

*Требования к контролю знаний:*

1. **Планомерность.** Контроль должен соответствовать ходу учебного процесса, отражать все основные разделы программы.
2. **Систематичность.** Контроль должен позволять выявлять степень овладения знаниями, оказывать всестороннее влияние на учебный процесс, стимулировать самостоятельную работу обучаемых.
3. **Объективность.** При проведении контроля оценивание учебных достижений должно осуществляться независимо от личностных установок преподавателя, составлять основу управления учебным процессом.
4. **Экономичность.** Контроль должен обеспечивать проведение анализа работы и оценки знаний, не отнимать много времени у преподавателя и обучаемого.
5. **Обозримость** (наглядность представления результатов и гласность).
6. **Простота.** Контроль не должен требовать сложных приспособлений, а при использовании технических средств должен быть вполне доступным любому педагогу-практику и обучаемому.

*Дидактические принципы проверки и оценки знаний.* Под дидактическими принципами проверки и оценки знаний понимаются такие исходные теоретические положения, в соответствии с которыми должна строиться практическая деятельность преподавателя и обучаемого. Можно указать шесть дидактических принципов проверки и оценки знаний.

**Принцип действенности.** Действенность проверки и оценки знаний заключается в том, что система учета, применяемая каждым преподавателем, должна приносить определенные положительные результаты.

**Принцип систематичности.** Данный принцип выражается в том, что проверка и оценка знаний осуществляются планомерно, в неразрывной связи со всем процессом обучения, по всем предметам. Проверка и оценка знаний должны быть непрерывными на протяжении процесса обучения. Они проводятся в определенной последовательности, с постоянным усложнением задач, содержания и методики.

**Принцип индивидуальности.** Согласно данному принципу преподаватель должен стремиться к глубокой и справедливой оценке успехов каждого обучаемого, а не группы в целом. Индивидуальный подход в процессе проверки и оценки знаний должен затрагивать только сферу организации контроля (например, можно дать обучаемому больше или меньше времени на подготовку к ответу во время экзамена).

**Принцип дифференцирования.** Оценка должна четко указывать на различия в количестве и качестве знаний в момент проверки, и эта разница должна быть зафиксирована в выставлении оценочного балла. Чрезмерная дифференциация оценок не оправдывает себя практически: если много степеней оценки, то различия между ними перестают улавливаться и ясно осознаваться.

**Принцип объективности.** Оценка должна быть объективной, т. е. соответствовать количеству и качеству усвоенных знаний, умений и навыков, отражать истинную картину успеваемости обучаемого, в противном случае она не только теряет свое педагогическое значение, но и приносит вред учебно-воспитательной работе. Либерализм в оценке знаний превращает проверку в простую формальность, дезорганизует весь учебный процесс, разлагает обучаемых. Чрезмерная суровость также резко снижает качество проверки, более того, вызывает чувство обиды, порождает нежелание работать и т. д.

Принцип единства требований. Этот принцип подразумевает единство требований всех преподавателей: один и тот же уровень знаний, умений и навыков должен оцениваться всеми преподавателями одинаково. Реализация принципа осложняется тем, что объективно имеют место существенные различия в знаниях студентов и в педагогическом мастерстве преподавателей.

Все принципы проверки и оценки знаний обучаемых теснейшим образом связаны между собой и в совокупности определяют систему контроля и учета.

Контроль – это не только определение степени обученности и ее оценка, но и, главным образом, средство многопланового воздействия на личность обучаемого в целом. Проверка и оценка знаний – явления сложные, и правильно понять их значение и место в процессе обучения можно только в свете тех задач, которые они решают, в свете тех функций, которые они выполняют.

*Функции проверки и оценки знаний:*

1. Контролирующая – разработка тестов контроля знаний и умений; выявление знаний и умений обучаемых на учебном занятии; определение уровня сформированности знаний, умений и навыков; корректировка методики изучения темы, по которой проводился контроль знаний и умений.

2. Обучающая – уточнение, углубление знаний обучаемых; предупреждение, выявление, исправление и анализ ошибок; разработка дополнительных вопросов по выявлению способностей обучаемых к логическому мышлению и умственным действиям; развитие речи обучаемых в процессе проверки знаний.

3. Воспитывающая – обеспечение материально-технической базы для индивидуальной и коллективной работы; формирование групп по контролю за качеством обучения; оценка трудолюбия и аккуратности выполнения работы.

4. Развивающая. Процесс проверки и оценки знаний эффективно содействует активизации познавательной деятельности обучаемых, развитию таких важных психических качеств личности, как самостоятельность мышления, богатая и прочная память, способствует повышению выразительности речи и т. д.

5. Организующая. Проверка и оценка знаний подводят студента к самостоятельным выводам о необходимости освоения более

рациональных приемов учебного труда. Обучаемый сам решает, какой по содержанию и методике должна быть его дальнейшая учебная работа, на что следует обратить внимание и т. д.

После определения цели и постановки задач контроля необходимо разработать методы, с помощью которых можно решить поставленные задачи.

*Методы, применяемые в учебном процессе для проверки знаний, умений и навыков*, можно классифицировать следующим образом:

- по месту проведения в процессе изучения курса (предварительный, текущий, периодический и итоговый контроль);
- по охвату обучаемых в единовременном акте проверки (индивидуальный, групповой, фронтальный контроль);
- по форме предъявления (устный опрос, письменная проверка).

Предварительный контроль предназначен для выяснения исходного уровня знаний, усвоенных ранее (в школе или в вузе). Он проводится на первых учебных занятиях и позволяет определить уровень развития и воспитанности группы в целом. Предварительный контроль может проводиться без выставления оценок и без выделения его в самостоятельный пункт учебного занятия.

Текущий контроль проводится преподавателем практически на каждом учебном занятии и должен охватывать всех обучаемых. Он позволяет преподавателю оперативно получать информацию о ходе усвоения материала и корректировать методику обучения. Текущий контроль также не составляет отдельного этапа учебного занятия, а распределен по всему занятию: на первом этапе – контроль усвоения предшествующего материала, затем – контроль понимания нового, в завершение – контроль достижения цели занятия.

Периодический контроль проводится, как правило, на специальном учебном занятии или в ходе выполнения контрольной работы после прохождения очередной темы.

Итоговый контроль охватывает весь материал учебного предмета и проводится, как правило, в форме экзамена или зачета.

Главное достоинство устного опроса – непосредственный контакт между обучаемым и преподавателем. Это дает широкие возможности для изучения индивидуальных особенностей обучаемых, позволяет корректировать их знания, учить логически грамотно строить ответы, правильно применять социологическую терминологию.

В то же время преподаватель испытывает ряд методических затруднений:

- затруднения, связанные с отбором содержания материала и постановкой вопросов;

- потеря внимания всей группы при ответе одного обучаемого;

- нехватка времени для опроса всех обучаемых.

Важно, чтобы обучаемые знали свои оценки. С этой целью необходимо подводить итоги опроса. Начинающий преподаватель может испытывать затруднения, связанные со следующими моментами:

- какое количество обучаемых надо опросить, чтобы знать, что группа в целом усвоила материал;

- как запомнить ответы обучаемых и оценить их правильно.

Письменная проверка получила широкое распространение на учебных занятиях теоретического обучения благодаря своим преимуществам:

- она позволяет за короткое время проверить знания большого числа обучаемых одновременно;

- ее результаты дают возможность для глубокого анализа знаний обучаемых, для выявления ошибок, а следовательно, для объективного анализа достоинств и недостатков применяемой методики;

- письменная проверка позволяет выявить знания и умения на всех уровнях (узнавание, воспроизведение, умение, творчество).

Недостатки письменной проверки:

- отсутствует непосредственный контакт между преподавателем и обучаемым;

- большие затраты времени на проверку письменных работ обучаемых.

Индивидуальный контроль позволяет выявить правильность ответа, его полноту, логичность изложения, культуру речи обучаемого. Этот метод в основном используется в процессе теоретического обучения при текущем и тематическом контроле знаний. Обучаемый должен дать ответ на вопрос в виде развернутого рассказа.

*Формы контроля.* Одной из форм, занимающей особое место в системе контроля знаний, является зачет. Он может проходить в устной, письменной или практической форме. Объем материала, который охватывает зачет, – от темы до раздела.

Самостоятельная работа обучаемых имеет особое значение в системе контроля знаний. Преподаватель, задавая обучаемым самостоятельную работу, преследует две цели:

- 1) дать возможность обучаемому проверить уровень своих знаний и умений;
- 2) способствовать развитию умений обучаемого применять свои знания.

Контрольные работы проводятся с целью определения умений обучаемых применять полученные знания к решению задач определенного типа. Это обязательная и систематическая форма проверки. Элементы методической подготовки контрольной работы:

1. Контрольная работа может быть направлена на выявление уровня сформированности умений по решению задач (заданий) определенного типа. В этом случае она кратковременна и проводится после изучения большой темы или раздела. Проверяется система умений по выполнению заданий нескольких типов.

2. Контрольная работа может быть комплексной, направленной на проверку знаний по ряду предметов, имеющих межпредметные связи. Ее содержание обсуждается преподавателями, и оценка выставляется за каждый элемент знаний.

3. Число заданий контрольной работы зависит от требований программы, цели преподавателя.

4. Содержание контрольной работы должно быть разнообразным.

Рефераты, которые используются для обобщения знаний, знакомства с историей науки, относятся к письменной форме контроля. Итоги подводят на семинарском занятии.

Контрольные работы, диктанты, взаимоконтроль, самоконтроль, карточки программированного контроля, тесты – все это формы системы контроля знаний обучаемых. Формы контроля с течением времени постоянно меняются, старые формы совершенствуются, появляются новые.

## **8.2. Педагогическое тестирование**

*Педагогическим тестом* называют систему заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющую качественно оценить структуру и измерить уровень знаний обучаемых<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. М., 2005.

Педагогическая тестология в последнее время интенсивно развивается как прикладная отрасль педагогического знания. В развитии любой области научного знания важную роль играют базовые понятия. В теории тестов основным является понятие «педагогическое (учебное) задание». Задания могут формулироваться как в тестовой, так и в нетестовой форме.

*Требования, предъявляемые к заданиям в тестовой форме:*

- правильность предметного содержания задания;
- логичность высказывания;
- правильность формы;
- краткость;
- наличие места для ответов;
- правильность расположения элементов задания;
- одинаковость правил оценки ответов;
- одинаковость инструкции для всех испытуемых;
- адекватность инструкции форме и содержанию задания.

По типу ответов выделяют две большие группы тестовых заданий: открытой и закрытой формы. *Задания открытой формы* сформулированы так, что готового ответа нет, а испытуемые должны вписать ответы самостоятельно в отведенном для этого месте. Если в заданиях предусмотрены готовые варианты ответов, то такую форму заданий можно назвать *закрытой*. Задания закрытой формы могут иметь разнообразную внутреннюю конструкцию. Придерживаясь предложенной классификации, рассмотрим различные конструктивные формы, их достоинства и недостатки, область применения тестовых заданий открытой и закрытой формы.

**Тестовые задания открытой формы.** Они относятся к наиболее распространенному типу учебных заданий. Учебные задания такого типа постоянно используются в учебном процессе – во время изложения нового материала, для активизации когнитивной деятельности студентов, в процессе устного и письменного контроля. В заданиях открытой формы нет готовых ответов. Само задание формулируется в форме вопроса или высказывания. Для выполнения задания необходимо дополнить утверждение для того, чтобы оно стало истинным.

Тестовые задания открытой формы состоят из следующих частей: инструкции, самого задания в утвердительной или вопросительной форме и эталона правильного ответа.

В инструкции к заданию содержатся указания относительно того, какие действия должен выполнить испытуемый для успешного решения данного задания. Инструкция должна быть краткой. В инструкции по возможности следует использовать простые предложения, избегая сложных конструкций, причастных и деепричастных оборотов. Если это целесообразно, можно привести примеры выполнения задания с аналогичной инструкцией. На этапе апробации теста имеет смысл оценить качество инструкций, понимание их испытуемыми. Если обучаемые не понимают, что требуется выполнить в задании, значит, инструкцию необходимо пересмотреть. Для однотипных заданий часто используется одна инструкция.

Следом за инструкцией располагается *смысловая часть задания*, с помощью которой проверяется знание испытуемым соответствующего объема учебного материала. В заданиях открытой формы в этой части предусматривается пустое место для ответа испытуемого.

*Эталон ответа* представляет собой недостающее в задании слово, словосочетание, дату, число, буквенное обозначение величины и т. д., т. е. данные, которые должен вписать в задание испытуемый, чтобы предлагаемое утверждение стало истинным. Наличие эталонов ответов позволяет оптимизировать процесс проверки выполненных студентами тестов.

Рассмотрим несколько примеров заданий открытой формы.

#### Пример 1

*Дополните:*

ПРОЦЕСС РЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКОМ СЕБЯ, СВОИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЗЫВАЕТСЯ \_\_\_\_\_

Эталон: карьерой.

*Задания на свободное изложение.* Для выполнения такого рода заданий необходимо самостоятельно найти конструктивное решение: воспроизвести формулировку, дать характеристику, написать формулу, проанализировать явление и т. д.

#### Пример 2

*Дополните:*

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ – \_\_\_\_\_

---

Эталон: степень соответствия совокупности свойств объекта ценностной системе рынка.



*Задания с кодировкой.* Эти задания используются в том случае, когда проверяются номенклатурные знания, т. е., выполняя задание, обучаемые должны перечислить какие-либо свойства, явления, факты и т. д., при этом возможны правильные ответы различной степени полноты. Для такого рода заданий предлагается использовать кодировку. Кодировке количество баллов, выставяемых обучаемому в зависимости от полноты его ответа.

### Пример 3

#### *Дополните:*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА»:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Эталон: 1 – коммуникационный, 2 – функциональный, 3 – идеологический, 4 – социально-рефлексивный, 5 – технологический.

Кодировка осуществляется различными способами, например: 2 правильных ответа – 1 балл; 3–4 правильных ответа – 2 балла; 5 правильных ответов – 3 балла. Можно за каждый правильный ответ присваивать 0,5 балла.

#### *Требования к заданиям открытой формы:*

- краткость формулировок задания (следует использовать компактные формулировки, поэтому утвердительная форма предпочтительнее, чем вопросительная);

- точность формулировок заданий;
- наличие однозначного правильного ответа.

#### *Недостатки заданий открытой формы:*

- неоднозначность формулировок заданий;
- сложность подбора компактных формулировок заданий (если объем задания большой, тратится больше времени на его прочтение и осмысление, чем на ответ);
- сложность конструирования заданий;
- трудности, связанные с использованием технических средств для обработки результатов тестирования.

*Достоинства заданий открытой формы:*

- отсутствует возможность угадывания правильного ответа;
- задания удобно использовать при проверке номенклатурных знаний, учебной эрудиции обучаемых.

**Тестовые задания закрытой формы.** Тестовые задания такого типа наиболее распространены в педагогике и психологии. Они содержат следующие конструктивные элементы: *инструкцию, формулировку задания* (предпочтительнее в утвердительной форме), *варианты ответов и эталон*. Таким образом тестовые задания закрытой формы отличаются от тестовых заданий открытой формы наличием готовых вариантов ответов, из которых обучаемый должен выбрать правильный (правильные).

В зависимости от целей тестирования, возможностей и опыта разработчика в тесте могут использоваться разнообразные конструкции тестовых заданий закрытой формы. Рассмотрим некоторые из них.

*Задания с одним правильным вариантом ответа.* Данные задания являются самыми распространенными и наиболее привычными для испытуемых. Студентам наряду с заданием предлагается несколько вариантов ответа, из которых они выбирают один верный. Сами задания конструируются на основе ряда принципов. Рассмотрим различное построение вариантов ответов, используя принципы композиции заданий в тестовой форме.

Первый принцип – принцип противоположности. При использовании этого принципа к заданиям подбираются альтернативные ответы («да» – «нет», «увеличится» – «уменьшится», «вправо» – «влево», «вверх» – «вниз», «влияет» – «не влияет» и т. д.). Могут быть альтернативные ответы с так называемой средней точкой, например: «увеличится» – «не изменится» – «уменьшится»; «повышается» – «остается без изменения» – «понижается» и т. д.

Вариант тестового задания с использованием упрощенных ответов является менее технологичным.

**Пример 1**

***Выберите правильный вариант ответа:***

**ПЛАНИРОВАНИЕ – ЭТО ОПРЕДЕЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕЛЕЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ.**

А. Да.

Б. Нет.

Эталон: А.

Смысловая часть задания может выноситься в варианты ответов: это позволяет избежать появления упрощенных ответов типа «да» – «нет».

**Пример 2**

***Выберите правильный вариант ответа:***

**ОБЩНОСТЬ ТЕРРИТОРИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОСА ЯВЛЯЕТСЯ:**

- А. Определяющей.
- Б. Не определяющей.

Эталон: А.

Второй принцип – принцип классификации. В задании предлагается несколько вариантов ответа (от двух до пяти), среди которых один верный. Неправильные, но правдоподобные ответы в зарубежной литературе называют дистракторами. Чем лучше подобраны дистракторы, тем лучше составлено задание.

**Пример 3**

***Выберите правильный вариант ответа:***

**ПЕРСОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ ВЫПОЛНЯЕТ ФУНКЦИЮ:**

- А. Информационную.
- Б. Коммуникативную.
- В. Просветительскую.
- Г. Эстетическую.

Эталон: Б.

Третий принцип формулирования заданий закрытой формы – принцип кумуляции (накапливания). Это означает, что содержание каждого последующего ответа вбирает в себя (кумулирует) содержание предыдущих и, кроме того, включает дополнительную информацию, причем самый полный ответ не обязательно является правильным. Оптимальное количество ответов в рассматриваемых заданиях – два-три; в заданиях с четырьмя и более ответами принцип кумуляции используется редко. Это связано с громоздкостью заданий и, как следствие, снижением их качества.

**Пример 4**

***Выберите правильный и наиболее полный ответ:***

**ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРУПП ЛЮДЕЙ ПРОЯВЛЯЮТСЯ В ПРОТИВОВЕС ФАКТОРАМ:**

- А. Экономическим, политическим, социальным.
- Б. Экономическим, политическим, социальным, идеологическим.

В. Экономическим, политическим, социальным, идеологическим, территориальным.

Эталон: Б.

Четвертый принцип – принцип сочетания свойств, признаков, знаков и т. д. (обычно по два или три). Такое построение ответов связано с тем, что иногда требуется малым количеством заданий охватить большой объем учебного материала. Практика показывает, что, если проверяется знание обучаемыми каких-либо конструктивных элементов, классификации понятий и т. д., эффективнее в каждый ответ включать не одно слово (свойство, признак), а несколько. При построении заданий по принципу сочетания дополнительно используется правило цепочки, когда последнее слово первого ответа становится первым словом второго и т. д.

Пример 5

**Выберите правильный вариант ответа:**

**НОСИТЕЛЯМИ ЭТНИЧЕСКОГО ЯВЛЯЮТСЯ КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ, ДЛЯ КОТОРЫХ ХАРАКТЕРНЫ:**

А. Традиционность и устойчивость.

Б. Устойчивость и динамичность.

В. Динамичность и прогрессивность.

Эталон: А.

Наиболее распространенными являются задания, построенные по принципам классификации и противоположности. Это объясняется сравнительной легкостью их конструирования.

*Задания с несколькими правильными вариантами ответов.* Помимо заданий с несколькими вариантами ответов, среди которых один правильный, выделяют задания, в которых допускается несколько правильных ответов из числа предложенных. Эти задания предназначены для проверки классификационных и номенклатурных знаний. Оценивание ответа осуществляется следующим образом: если испытуемый выбирает все правильные ответы, он получает один балл; в случае хотя бы одного ошибочного ответа, равно как и при отсутствии выбора правильного ответа, – ноль баллов.

Пример 6

**Выберите все правильные варианты ответа:**

**ХАРАКТЕРИСТИКИ УСЛУГИ:**

А. Неосвязаемость.

Б. Неотделимость от источника.

В. Постоянство качества.

Г. Несохранимость.

Эталон: А, Б, Г.

Задания с одним правильным вариантом ответов отличаются от заданий с несколькими правильными вариантами ответов вероятностью угадывания правильного варианта и степенью сложности. Время, затрачиваемое на решение этих заданий, также различно. Это прежде всего связано с тем, что, когда обучаемому предлагается задание с несколькими правильными вариантами ответа, он находится в условиях неполноты информации, т. е. не знает, сколько правильных вариантов ответа имеется в задании, поэтому вынужден рассматривать каждый вариант. В случае, когда правильный вариант ответа один, обучаемый, найдя его, остальные может не рассматривать (если он уверен в правильности своего выбора).

*Задания на установление соответствия.* В таких заданиях требуется связать между собой элементы двух множеств. Основными элементами такого рода заданий являются инструкция для испытуемых, состоящая из двух слов: «Установите соответствие», названия двух столбцов и составляющие их элементы.

### Пример 7

*Установите соответствие:*

ОСНОВАНИЕ КЛАССИФИКАЦИИ ИМИДЖА	ТИП ИМИДЖА
1. Объект	А. Мужской и женский
2. Соотношение с другими объектами	Б. Оригинальный и типичный
3. Содержание	В. Персональный и кооперативный
4. Оригинальность характеристик	Г. Единичный и множественный
5. Контекст имиджирования	Д. Общий и ситуативный
6. Пол	Е. Визуальный, вербальный, событийный
7. Возраст	Ж. Имидж политика, бизнесмена, поп-звезды
8. Социальная категория	З. Молодежный и зрелый
9. Длительность существования	И. Простой и сложный
	К. Личный, профессиональный и политический

Эталон: 1В, 2Г, 3И, 4Б, 5К, 6А, 7З, 8Ж, 9Д.

Одно из требований к заданиям на соответствие – неодинаковое число элементов в правом и левом столбцах. Рекомендуются, чтобы

число элементов правого столбца было больше (хотя бы на один), чем левого, так как в противном случае последнее задание будет выполняться методом исключения.

Выставление оценок за выполнение заданий на соответствие осуществляется по-разному в зависимости от целей тестирования, технического оснащения теста, сложности задания и теста в целом. Возможен вариант, когда оценка в один балл выставляется за правильное выполнение всего задания в случае безошибочных ответов, оценка в ноль баллов – за хотя бы одну допущенную ошибку. В другом варианте по одному баллу ставится за каждое правильно установленное соответствие, и обучаемый максимально набирает столько баллов, сколько соответствий нужно установить.

*Задания на установление правильной последовательности.* Задания данного вида позволяют проверить знания, умения и навыки установления правильной последовательности различных действий, операций, расчетов, связанных с выполнением профессиональных обязанностей, служебных инструкций, правил техники безопасности и многих других видов деятельности, где существуют эффективные алгоритмы деятельности. Они могут использоваться при изучении многих, если не всех, учебных дисциплин, так как дают возможность развивать навыки и оценивать умение устанавливать правильную последовательность:

- исторических событий;
- процессов деятельности;
- этапов технологического цикла;
- выполнения практических заданий (например, порядок составления анкеты и т. д.);
- этапов развития объектов и систем;
- этапов построения цепочек рассуждений (в том числе при доказательстве гипотез) и т. д.

Задание данного вида состоит из следующих конструктивных элементов:

- 1) инструкции для испытуемых, имеющей вид «Установите правильную последовательность». Если данная форма задания является новой для обучаемых, то инструкция сопровождается примером;
- 2) содержания задания, где дается указание на события (объекты), подлежащие упорядочению;

3) материала для ответа, представляющего собой неупорядоченный перечень самих событий (объектов);

4) эталона ответа.

**Пример**

***Установите правильную последовательность:***

**ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА:**

А. Оценка возможных вариантов.

Б. Поиск информации.

В. Осознание потребности.

Г. Получение обратной связи.

Д. Реализация выбранного варианта.

Эталон: В, Б, А, Д, Г.

Правила составления заданий на установление правильной последовательности:

1. В задании не следует выстраивать слишком большие цепочки (оптимальное количество элементов, требующих упорядочения, – 4–5). Исключения составляют те задания, в которых требуется восстановить последовательность этапов технологического цикла или элементов перечня выполняемых работ, причем знание правильной последовательности профессионально необходимо специалисту.

2. Правильная последовательность элементов задания должна быть однозначной, т. е. внутри цепочки каждый элемент должен занимать только одно определенное место.

Конкретным примером таких цепочек могут служить доказательства ряда математических теорем, в которых изменение порядка рассуждений не сказывается на конечном результате. В таком случае можно просто изъять один из двух параллельных элементов цепочки.

*Задания на логическое сравнение.* Структура задания на логическое сравнение имеет следующий вид:

- инструкция: «Установите истинность или ложность утверждений, записанных в колонках 1 и 2, и укажите правильный ответ»;

- варианты ответов:

- а) оба утверждения истинны;

- б) истинно только утверждение, приведенное в колонке 1;

- в) истинно только утверждение, приведенное в колонке 2;

- г) оба утверждения ложны;

- содержание задания (утверждения, определения, формулы и т. д.), записанное в двух колонках;
- эталон ответа.

В заданиях данной формы содержание колонок логически не связано между собой, поэтому можно заметить, что две колонки используются для большей компактности заданий.

### Пример

**УСТАНОВИТЕ ИСТИННОСТЬ ИЛИ ЛОЖНОСТЬ УТВЕРЖДЕНИЙ, ЗАПИСАННЫХ В КОЛОНКАХ 1 И 2, И УКАЖИТЕ ПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ:**

- А. Оба утверждения истинны.
- Б. Истинно только утверждение в колонке 1.
- В. Истинно только утверждение в колонке 2.
- Г. Оба утверждения ложны.

#### КОЛОНКА 1

- 1 Система мотивации является определяющим фактором достижения лояльности персонала
- 2 Истинная лояльность возникает тогда, когда сотрудник удовлетворен работой и не намерен ее менять
- 3 Использование рыночных каналов поиска работы снижает риск серьезных проблем во взаимоотношениях с работодателями

#### КОЛОНКА 2

- Мотивация побуждает персонал к действию и определяет направление его активности
- Латентная лояльность проявляется тогда, когда сотрудник продолжает работать в организации, но при этом не демонстрирует ни удовлетворения работой, ни привязанности к организации
- По мере увеличения стажа фриланса увеличивается распространенность рыночных способов поиска работы

Эталон: 1А, 2Б, 3Г.

Задания данного вида удобны:

- 1) для проверки большого объема материала (можно проверить знание нескольких правил);
- 2) формирования знаний.

Так как тестовым заданием является каждый из пунктов, то оценка за выполнение заданий может варьироваться. В одном варианте оценка в один балл ставится за правильное выполнение всех заданий, объединенных одной инструкцией, в другом варианте по одному



баллу ставится за каждое задание. В первом варианте испытуемый получает один балл за все задание в случае безошибочных ответов и ноль баллов – за хотя бы одну ошибку. Во втором варианте испытуемый максимально может набрать столько баллов, сколько заданий предлагается под одной инструкцией.

*Требования к заданиям закрытой формы:*

1. Содержание задания должно соответствовать цели тестирования.
2. Следует четко формулировать задания, по возможности избегать придаточных предложений, сложных формулировок.
3. Максимальная часть содержания должна быть вынесена в само задание, варианты ответов должны быть краткими.
4. При составлении задания следует только при крайней необходимости использовать слова «иногда», «часто», «всегда», «никогда» и т. п.
5. Необходимо применять правдоподобные дистракторы; ошибочные варианты должны быть взяты из опыта, вместе с тем в задании не должно быть подвохов.
6. Все варианты ответов должны быть грамматически согласованы с основной частью задания.
7. Следует как можно реже использовать отрицание в основной части задания, лучше избегать вариантов ответов «ни один из перечисленных», «все перечисленные».

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Какую роль выполняет контроль в процессе обучения социологии?
2. Каковы цели и задачи контроля?
3. Какие основания выделяют для классификации методов контроля?
4. В чем преимущества и затруднения контроля с применением тестового инструментария?
5. Какие требования предъявляются к заданиям в тестовой форме?

## 9. МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ

### 9.1. Технология урока

Обучение социологическому знанию может начинаться уже со школы, в процессе изучения обществоведческих курсов, поэтому будущему преподавателю социологии необходимо уметь организовать и провести урок в общеобразовательной школе.

Урок – основная структурная единица образовательного процесса в школе. Под *уроком* понимается динамичная вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) учителя и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая для решения задач образования, воспитания и развития ученика в процессе обучения.

*Основные признаки урока:*

- состав учащихся является постоянным;
- каждый урок регламентирован временем и включен в расписание;
- систематическое усвоение учащимися знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и социальных отношений обеспечивается руководящей ролью учителя;
- на уроке сочетаются фронтальные, групповые, парные и индивидуальные формы работы учащихся;
- используются разнообразные методы обучения и учения;
- осуществляется систематический текущий индивидуальный контроль.

По мнению В. И. Загвязинского, несмотря на неоспоримые преимущества коллективного обучения, уроку как основной форме классно-урочной системы присущи внутренние *противоречия*:

1) между коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером восприятия, интеллектуальной деятельности, эмоционального реагирования, развития каждого учащегося. Это противоречие выливается в поиски усредненных вариантов обучения и использование компенсирующих способов работы (консультаций, дифференцированных заданий) для наиболее слабых и наиболее сильных учащихся;

2) между регулярностью прямой (от учителя к ученику) и нерегулярностью, эпизодичностью обратной (от ученика к учителю) связи. В силу этого значительно снижается управляемость учебным процессом, увеличивается число педагогических просчетов, ошибок и, прежде всего, непопаданий в зону ближайшего развития ученика;

3) между задачами развития разносторонней активности, в том числе и практически преобразующей, задачами включения обучаемых в реальную жизнь и подготовки их к творческому труду и преимущественно вербальным характером обучения;

4) между реальным объемом конкретного учебного материала, времени, необходимым для его изучения, и стандартными временными рамками урока<sup>1</sup>.

К важнейшим *факторам обновления урока* можно отнести:

1. Углубленное понимание целей урока, переход к постановке триединой цели учебного занятия.

2. Совершенствование средств, способов организации деятельности учащихся на основе современного понимания сущности и характера обучения. К их числу относят гармоничное сочетание познания, практической деятельности и общения на уроке; постепенное развитие целостной самостоятельной учебно-познавательной деятельности; сочетание индуктивных и дедуктивных способов работы с учебным материалом и, по мере накопления опыта, усиление значения дедуктивных способов; применение современных средств передачи информации; повышение удельного веса в структуре урока практических работ; преодоление ориентации на «среднего» учащегося.

3. Поиски гибкой и вариативной структуры урока и расширение его типологии.

Традиционно урок сложился как четырехэлементная структура, включающая проверку домашнего задания, или опрос; объяснение, или изучение нового; закрепление и упражнения; задание на дом.

Перечислим *недостатки традиционного урока* (объяснительно-иллюстративного типа обучения):

- урок, построенный по схеме «опрос – объяснение – закрепление», не обеспечивает условий реализации принципа развивающего

---

<sup>1</sup> *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.

обучения, так как нацеливает учащихся на усвоение знаний и не гарантирует их развития, не ориентирует на самостоятельную познавательную деятельность;

- урок нацелен на формирование у учащихся научных знаний без учета закономерностей развития мыслительной деятельности, которая не отражена даже в структуре и в плане урока;

- преобладает целевая установка, направленная на деятельность учителя (опросить, объяснить, закрепить и т. д.), она не включает деятельность учащихся (их деятельность подразумевается);

- основное внимание сконцентрировано на результате, достигнутом учащимися, а процесс их учения, протекание мыслительной деятельности, формирование умственных действий и переход их во внутренние глубокие свернутые связи, в то же время готовые к применению, остаются без должного внимания.

В качестве теоретической основы современного урока (проблемно-развивающего типа) была взята психология деятельности учащегося. Дидактическая структура урока была сформирована на основе этапов учебного познания:

- 1) актуализация опорных понятий;
- 2) формирование новых знаний;
- 3) применение новых знаний.

Преподаватель конструирует подструктуру конкретного урока, исходя из целевой установки, отбора содержания.

*Особенности построения методической подструктуры урока:*

- 1) постановка целей и задач урока;
- 2) организация начала урока (формирование интереса учащихся);
- 3) актуализация опорных понятий:
  - а) опрос;
  - б) рассмотрение примеров, ситуаций с целью повторения sociological concepts;
- 4) формирование новых понятий, способов деятельности:
  - а) знакомство с новым материалом, постановка проблемы;
  - б) обеспечение формирования планируемого уровня sociological knowledge;
- 5) применение сформированных знаний и умений:
  - а) работа с листами рабочей тетради;
  - б) выполнение заданий с междисциплинарным содержанием;

- в) опрос;
- б) домашнее задание.

Формула эффективности урока включает две составные части: тщательность подготовки и мастерство проведения.

В подготовке учителя к уроку выделяются три этапа: диагностика, прогнозирование, проектирование (планирование).

*Диагностика* заключается в выяснении всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и наклонностей, интересов и способностей, требуемого уровня обученности, характера учебного материала, его особенностей и практической значимости, структуры урока.

*Прогнозирование* направлено на оценку различных вариантов проведения урока и выбор из них оптимального по принятому критерию.

*Проектирование* – заключительная стадия подготовки урока. Она завершается созданием программы управления познавательной деятельностью учащихся.

*Программа управления* – это краткий и конкретный произвольно составленный документ, в котором педагог фиксирует важные для него моменты управления процессом обучения.

## 9.2. Основные формы обучения социологии в вузе

К основным формам обучения социологическим дисциплинам в вузе относят лекции, семинары, самостоятельную работу студентов, которые достаточно полно рассмотрены в педагогической литературе.

**Лекция.** Лекция считается традиционной формой обучения, несмотря на непрекращающуюся критику и споры, сомнения в ее эффективности. Лекция как основная форма занятий должна выполнять следующие *дидактические функции*: постановка и обоснование задач обучения, сообщение и усвоение новых знаний, привитие интеллектуальных умений и навыков, мотивирование студентов к дальнейшей учебной деятельности, интегрирование преподаваемой дисциплины с другими предметами, а также выработка интереса к теоретическому анализу.

В зависимости от роли в организации учебного процесса можно выделить следующие основные *разновидности лекции*:

- **вводная** (цель – ознакомить студентов с основными положениями данной отрасли науки);

- мотивационная (цель – возбудить у студентов интерес, создать стимул для их дальнейшей деятельности);
- подготовительная (цель – подготовить студентов к более сложным мыслительным процессам, заложить основы использования различных методов и других форм обучения);
- интегрирующая (цель – представить науку в системе и в развитии как логическое целое; наметить подходы к дальнейшему теоретическому анализу за пределами первоначального понимания);
- установочная (цель – направить студентов к источникам информации, дать указания для самостоятельной работы и практические рекомендации, выделить наиболее важные и трудные части материала).

*Дидактическими элементами лекций* выступают:

- 1) методика изложения лекционного материала;
- 2) совокупность предварительных знаний студентов;
- 3) содержание и структура лекционного материала;
- 4) контроль и оценка знаний (обратная связь);
- 5) учебная литература и технические средства обучения.

Характерную особенность лекции составляет ее деятельностная основа, выражающая бинарную природу обучения. Бинарность обучения – это не механическое соединение деятельностей преподавателя и студентов, а прежде всего их взаимная детерминация.

Деятельностная природа лекции, ее бинарная основа заставляют теоретиков и практиков направлять свое внимание на обучение студентов самостоятельной учебной деятельности, ее приемам и методам, на объяснение, обоснование лектором собственной деятельности, на изменение характера общения со студентами и т. д.

Организация учебной деятельности на лекции требует не только определенного умения педагога ее готовить и проводить, но и специальной подготовки к ней студентов. В качестве новой задачи перед преподавателем встала необходимость формировать эту учебную деятельность на соответствующем уровне, приучать студентов к определенным правилам ее организации. То, что было скрыто от глаз студентов и составляло «педагогическую кухню», стало предметом познания обучаемых, основой их самоорганизации и саморегуляции в учебном процессе.

Лекция как особая организация взаимодействия студентов и педагога обуславливает определенный деловой характер общения. Тип де-

лового общения студентов между собой и с преподавателем можно обозначить как дидактическое общение.

*Дидактическое общение* – это, по сути, межличностные отношения, формирующиеся и проявляющиеся в условиях конкретной учебной деятельности. Это разновидность деловых отношений и делового общения. Дидактическое общение на лекции всегда детерминировано его целями, содержанием, методами и формами. В то же время оно выстраивается на основе методической структуры в зависимости от того, как и когда на лекции проводится актуализация опорных знаний, формирование новых и т. д. Все три подструктуры лекции (дидактическая, логико-психологическая, методическая) предопределяют формирование и развитие дидактического общения студентов и преподавателя.

Приведем краткие характеристики некоторых *нетрадиционных лекций*:

1. **Проблемная лекция.** В ней моделируются противоречия реальной жизни через их выражение в теоретических концепциях. Главная цель такой лекции – приобретение обучаемыми знаний как бы самостоятельно.

2. **Лекция-визуализация.** Основное содержание лекции представлено в образной форме (в рисунках, графиках, схемах и т. д.). Визуализация рассматривается здесь как способ активизации мышления и обучения перекодированию информации с помощью разных знаковых систем.

3. **Лекция вдвоем.** Два преподавателя читают лекцию по одной теме и взаимодействуют, используя проблемно организованный материал, как между собой, так и с аудиторией. Проблематизация происходит за счет формы и содержания лекции.

4. **Лекция – пресс-конференция.** Ее содержание оформляется по запросу (по вопросам) аудитории с привлечением нескольких преподавателей.

5. **Лекция-консультация.** Эта лекция близка по типу предыдущей. Различие состоит в том, что приглашенный специалист слабо владеет методами педагогической деятельности. Консультирование через лекцию позволяет активизировать внимание слушателей и использовать профессионализм лектора.

6. **Лекция-провокация** (или лекция с запланированными ошибками). Такая лекция формирует умение оперативно анализировать, ориентироваться в информации и оценивать ее.

7. Лекция-диалог. Содержание подается через серию вопросов, на которые слушатели должны отвечать непосредственно в ходе лекции. К этому типу примыкает лекция с применением техники обратной связи, а также программируемая лекция-консультация.

8. Лекция с применением игровых методов (метод «мозговой атаки», метод конкретных ситуаций и т. д.). Слушатели (студенты) сами формулируют проблему и самостоятельно пытаются ее решить.

**Самостоятельная работа студентов.** Это составная часть обучения, имеющая, как правило, форму внеаудиторных занятий, в процессе которых обучаемые самостоятельно изучают первоисточники, научную и учебно-методическую литературу. Самостоятельная работа имеет целью закрепление учебного материала, пройденного на лекциях, семинарах, практических занятиях, пополнение и углубление знаний, выполнение конкретных заданий (домашних заданий, лабораторных, курсовых и дипломных работ (проектов), учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы). Самостоятельная работа складывается из работы с книгой, составления конспектов, написания рефератов, подготовки к выступлению на семинарах, коллоквиумах, диспутах и конференциях; из умения слушать и записывать лекции и объяснения преподавателей на практических занятиях.

Самостоятельное усвоение знаний – сложный и многоаспектный процесс. Он состоит из восприятия изучаемого материала, его понимания и запоминания. Самостоятельная работа требует постоянного самоконтроля; она способствует не только закреплению и углублению знания программного материала, но и развитию творческих навыков, инициативы, умения организовать свой труд.

**Семинарские занятия.** Семинары (от лат. *seminarium* – рассадник) проводились еще в древнегреческих и римских школах. На семинарах студенты приобретают навыки письменного и устного изложения материала, учатся аргументировать свои положения, осваивают научный аппарат. Семинары тесно связаны с лекциями и особенно с самостоятельной работой: на них рассматриваются и обсуждаются ход и итоги ее выполнения. Каждый семинар – это этап в выполнении определенной части самостоятельной работы. Подготовленные материалы предварительно могут просматриваться преподавателем. На самом же семинаре происходит анализ сделанного, определяются задачи на будущее.



Перспективной в организации семинаров может оказаться технология «*мозгового штурма*», которая подразумевает поочередный поток высказываний каждого из участников в несколько кругов. После каждого круга ведущий пытается выделить конкретные моменты, позволяющие продвинуться вперед в раскрытии содержания, или предлагает сделать это кому-то из группы. Таким образом, периодически происходит переформулирование задач в зависимости от полученных итогов.

*Этапы «мозгового штурма»:*

1. Социальное знакомство: самопрезентация ведущего, представление экспертов, знакомство с участниками. На этом этапе происходит ознакомление участников с целями, задачами, принципами проведения групповой работы.

2. Генерация идей и их последующая оценка. Участники получают задание по дополнению, корректировке и объективизации проблем методом «мозгового штурма». Создание благоприятного повышенного эмоционального фона, необходимого для получения качественно новых идей, достигается в благожелательной, дружелюбной атмосфере. Большая роль отводится ведущему, который должен иметь гибкий план управления спонтанным процессом генерации идей, а также своим остроумием и дружелюбием стимулировать возникновение повышенного эмоционального фона и поддерживать его.

3. Осуществление группой экспертов анализа высказанных идей, зафиксированных в протоколе «мозгового штурма». Эта фаза представляет собой работу высокого творческого уровня, заключающуюся в преобразовании неожиданных, а иногда и фантастических идей в реальные технические предложения. В качестве экспертов могут выступать участники «мозгового штурма».

4. Выражение ведущим благодарности участникам за активную групповую работу.

5. Формирование экспертами вместе с ведущим окончательного проекта решения проблемы с учетом выявленных общих мнений по каждой подпроблеме.

*Требования к «мозговому штурму»:*

- равенство статусов участников;
- ограниченность работы во времени;
- запрет на взаимную критику в любой форме;

- запрет на объявление идеи ложной и прекращение ее обсуждения;
- информирование участников о том, что они не несут ответственности за выполнение конструктивных предложений, высказанных в процессе обсуждения.

В результате групповой работы с использованием методики «мозгового штурма» студент не только получает объем новой, проблемной информации, но и представляет проект решения выявленных социальных проблем.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Какие формы обучения социологическим дисциплинам существуют?
2. Какова структура урока проблемно-развивающего типа?
3. Какие основные противоречия присущи классно-урочной системе?
4. Какие существуют виды лекций?
5. За счет чего можно повысить эффективность лекционного занятия?

## 10. КОНТРОЛЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО СОЦИОЛОГИИ

Педагогическое наблюдение и анализ учебных занятий (само-анализ) – важнейший фактор совершенствования учебно-воспитательного процесса на основе внедрения в практику современной теории обучения и воспитания обучаемых.

Посещение и анализ учебных занятий являются средством систематического всестороннего контроля учебного процесса, внедрения всего нового в массовую практику и обучения будущих педагогов. При посещении учебных занятий высказываются впечатления, замечания, предложения.

Наблюдение и анализ учебных занятий составляют наиболее значимую и вместе с тем самую трудную часть должностных обязанностей руководителей учебных заведений. Анализирующий должен иметь хорошую дидактическую, методическую подготовку, знать требования учебных программ по данному предмету и т. д. В педагогической литературе анализ учебного занятия рассматривается как разбор и оценка занятия в целом и отдельных его сторон, как один из видов методической работы, как средство обучения студентов и т. п. Педагогическое наблюдение и анализ учебного занятия направлены на сопоставление (вычленение) выдвинутых образовательных, развивающих и воспитательных целей с достигнутыми результатами. *Цель анализа* заключается в том, чтобы выявить методы и приемы организации деятельности преподавателя и обучаемых на учебном занятии, которые дают положительный эффект. Цели педагогического анализа и наблюдения могут быть разнообразными, и в зависимости от них строится программа наблюдений.

Анализ передового педагогического опыта показал, что в нем широко применяется несколько типов и видов анализа учебных занятий. На основе принципа педагогической целесообразности можно выделить четыре типа анализа: полный, комплексный, краткий, аспектный. Каждый из них может иметь виды: дидактический, воспитательный, методический, организационный.

*Полный анализ* проводится с целью контроля качества организации учебно-воспитательного процесса и для изучения стиля деятель-

ности преподавателя. Это самый сложный тип анализа, так как он включает в себя все аспекты учебного занятия: содержательный, дидактический, психологический и т. д.

*Краткий анализ* проводится с целью общей оценки качества учебного занятия, его научно-теоретического уровня и отражает основные дидактические категории (достигнута ли цель, решены ли задачи, выполнен ли план).

*Комплексный анализ* предполагает всестороннее рассмотрение в единстве и взаимосвязи целей, содержания, форм и методов организации учебного занятия. Этот тип близок к первому типу и применяется чаще всего при анализе нескольких занятий по одной теме, а также в учебных целях (обучение студентов, руководителей и т. д.).

*Аспектный анализ* предполагает анализ только одной (воспитательной, психологической, организационной и т. п.) стороны учебного занятия. Такой анализ проводится обычно при жестком лимите времени и необходимости более глубокого рассмотрения какого-то одного аспекта учебного занятия с целью выявления недостатков или установления эффективности определенных приемов деятельности преподавателя (при изучении передового опыта).

В качестве метода проведения наблюдения и анализа учебного занятия можно предложить *хронометраж*. Это метод регистрации учебной деятельности обучаемых. Структура деятельности обучаемых определяется путем наблюдения за ними. Деятельность обучаемых фиксируется в листе наблюдения (табл. 11).

Таблица 11

Лист наблюдения учебного занятия

Тема \_\_\_\_\_  
 Преподаватель \_\_\_\_\_  
 Дата \_\_\_\_\_  
 Цель \_\_\_\_\_

Номер этапа	Наименование этапа учебного занятия	Время этапа $t_i$ , мин	Распределение обучаемых в моносистемах на этапах учебного занятия $m_i$ , чел.

В лист наблюдения заносятся данные о реальной продолжительности каждого этапа учебного занятия и количестве обучаемых, достигших планируемого уровня деятельности на этом этапе. Для получения обоснованного вывода о достижении цели учебного занятия рассчитывается коэффициент эффективности занятия по формуле

$$K_{\text{эф}} = \frac{\sum m_i t_i}{MT},$$

где  $T$  – продолжительность всего занятия (например,  $T = 45$  мин,  $T = 70$  мин и т. д.);

$t_i$  – продолжительность этапа занятия;

$M$  – общее количество обучаемых, присутствующих на занятии;

$m_i$  – количество обучаемых, уровень учебно-познавательной деятельности которых на данном этапе выявлен и находится в системе, гарантирующей достижение цели.

В дидактических исследованиях установлено, что при значении коэффициента  $K_{\text{эф}} \geq 0,7$  обучаемые достигают планируемого уровня деятельности, и учебное занятие считается эффективным.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Кто и с какой целью может проводить педагогическое наблюдение и анализ учебных занятий?
2. В чем сложность осуществления педагогического наблюдения и анализа учебных занятий?
3. Какие выделяются типы, виды анализа учебных занятий?
4. В чем особенность педагогического наблюдения и анализа с применением метода хронометража учебного занятия?
5. Как определить эффективность учебного занятия по социологическим дисциплинам, за счет чего она может быть повышена?

## **Заключение**

Приступая к организации процесса обучения социологии, преподаватель должен иметь систематизированные представления об условиях оптимального взаимодействия участников этого процесса. Дисциплина «Методика преподавания социологии» призвана помочь сформировать компетенции в сфере методической деятельности будущего преподавателя. До сих пор проблема преподавания социологии решалась в основном самими социологами. В данном учебном пособии она рассматривается с позиций методического знания. Авторами предпринята попытка представить целостный процесс подготовки преподавателя к учебным занятиям.

Мы попытались ответить на вопросы, связанные с конкретными видами методической деятельности, начиная с анализа учебно-программной документации; представили способы переработки учебного материала, конструирования различных средств предъявления учебной информации: метаплана, опорных конспектов, дидактических многомерных инструментов, а также диагностического инструментария; показали способы конструирования методов и форм обучения социологическим дисциплинам в различных учебных заведениях. Не претендуя на полноту и окончательность положений выстроенного курса, мы надеемся, что материал учебного пособия будет способствовать повышению результативности деятельности преподавателей социологических дисциплин.

Материал, представленный в пособии, может широко использоваться в учебной, методической и практической деятельности студентов, обучающихся по направлению «Социология», а также будет полезен преподавателям социологии, интересующимся проблемами повышения эффективности процесса обучения.

## Библиографический список

Аванесов В. С. Форма тестовых заданий / В. С. Аванесов; Центр тестирования. Москва, 2005. 155 с.

Давыдов А. А. Конкурентные преимущества системной социологии [Электронный ресурс] / А. А. Давыдов; Рос. акад. наук, Ин-т социологии. Москва, 2008. Режим доступа: <http://www.isras.ru/publ.html?id=855>.

Давыдов А. А. Системная социология: Data Warehousing [Электронный ресурс] / А. А. Давыдов; Рос. акад. наук, Ин-т социологии. Москва, 2009. Режим доступа: [http://www.isras.ru/index.php?page\\_id=1012](http://www.isras.ru/index.php?page_id=1012).

Доган М. Социология среди социальных наук [Электронный ресурс] / М. Доган. Режим доступа: <http://ecsocman.edu.ru/data/2011/02/22/1214890308/Dogan.pdf>.

Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. Москва: Академия, 2001. 192 с.

Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1985. 183 с.

Обсуждение образовательного стандарта «Социология» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.ssa-rss.ru/index.php?page\\_id=183](http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=183).

Силласте Г. Г. Социологическое образование в отраслевом вузе: опыт интеграции / Г. Г. Силласте // Высшее образование в России. 2007. № 2. С. 45–46.

Уолдроп М. Science 2.0 – открытая наука [Электронный ресурс] / М. Уолдроп // В мире науки. 2008. № 8. Режим доступа: <http://www.sciam.ru/article/3853>.

Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 040100 Социология, квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/>.

Шалунова М. Г. Практикум по методике профессионального обучения: учебное пособие / М. Г. Шалунова, Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 68 с.

Шафранов-Куцев Г. Ф. Социологическое знание в системе социально-гуманитарной подготовки студентов [Электронный ресурс] /

Г. Ф. Шафранов-Куцев. Режим доступа: <http://www.isras.ru/files/file/socis/2010-5/shafranov.pdf>.

*Штейнберг В. Э.* Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. Москва: Народное образование, 2002. 304 с.

*Эрганова Н. Е.* Методика профессионального обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Е. Эрганова. Москва: Академия, 2007. 160 с.



Учебное издание

*Беликова Людмила Федоровна*

*Чернова Ольга Вадимовна*

*Эрганова Наталья Евгениевна*

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ

Учебное пособие

Редактор Е. А. Ушакова

Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению

редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 05.08.12. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 6,8. Уч.-изд. л. 7,0. Тираж 300 экз. Заказ № 898.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---

Отпечатано ООО "ТРИКС"

Свердловская обл., г. Верхняя Пышма, ул. Феофанова, 4  
[www.printvp.ru](http://www.printvp.ru)

